REVISTA DE EDUCACIÓN

316

SISTEMAS EDUCATIVOS MÁS ALLÁ DE LA OCDE

MAYO - AGOSTO 1998

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Eugenio Nasarre Goicoechea
Secretario General de Educación
y Formación profesional

VICEPRESIDENTE
Juan Antonio Puigserver Martínez
Secretario General Técnico

VOCALES
Francisco López Rupérez
Director General de Centros Educativos

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

Antonio Peleteiro Fernández
Director General de Formación Profesional
y Promoción Educativa

Carmen Pérez Cristóbal
Directora del Centro de Publicaciones

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

Jesús Busto Salgado
Director del Centro de Investigación
y Documentación Educativa

Isabel Couso Tapia
Subdirectora General de Formación
del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR
José Luis García Garrido

SECRETARIO
Juan Manuel Moreno Olmedilla

JEFE DE REDACCIÓN
Rogelio Blanco Martínez

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

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

CONSEJO ASESOR
Gonzalo Anaya Santos
Ellis Barten Page
Jesús Beltrán Llera
Winfried Böhm
Antonio Bolívar Botía
César Cascante Fernández
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
M.ª Ángeles Galino Carrillo
César Coll Salvador
Mauro Laeng
Manuel de Puelles Benítez
Michel Söetard
Mercedes Vico Monteoliva
Carmen Vidal Xifré

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación y Cultura
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid - Tels. (+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: 176-98-006-7
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 expuestos
en los trabajos firmados

Número 316 mayo-agosto 1998

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA
CIUDAD UNIVERSITARIA S.N. - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 91 - 453 98 00 (Ext. 73020)

SISTEMAS EDUCATIVOS MÁS ALLÁ DE LA OCDE

sumario

MONOGRÁFICO

PRESENTACIÓN 7

LIANG ZHAO: China: hacia una enseñanza de calidad 9

MARCELO LÚCIO OTTONI DE CASTRO: Encuentros y desencuentros de la educación brasileña 21

MICHAEL S. ONWUEME, MON NWADIANI: El sistema educativo nigeriano: una aproximación 47

FRED ZINDI: Hacia la eliminación de desigualdades en la escolarización: los casos de Zimbabue y Sudáfrica 63

KHALIL MAHSI: La enseñanza escolar en Palestina: del colapso a la autonomía 71

ROBERT, F. ARNOVE, CARLOS ALBERTO TORRES, STEPHEN FRANZ, KIMBERLY MORSE: La sociología política de la educación y el desarrollo en Latinoamérica: el estado condicionado, neoliberalismo y política educativa 85

ESTUDIOS

JOSÉ MARÍA BARRIO: La problemática de la antropología filosófica de la educación 111

XAVIER RAMBLA I MARIGOT: Los resquicios de la escuela. La organización escolar y los problemas de la investigación-acción en la escuela .. 133

GEMA MARTÍN MUÑOZ: Entre el tópico y el prejuicio. El Islam y el mundo árabe en el sistema educativo 151

MERCEDES GARCÍA BLANCO: Aprender a enseñar matemáticas y conocimiento del profesor: una panorámica desde las investigaciones 163

JULIO VERA VILA: Educación social e impacto educativo de los medios de persuasión: publicidad y propaganda 193

TERESA GONZÁLEZ GONZÁLEZ: La micropolítica de las organizaciones escolares 215

ANTONIO RIAL SÁNCHEZ, MIGUEL Á. SANTOS REGO: El factor trabajo como eje para la elaboración de planes de formación en las enseñanzas técnicas 241

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

RAFAEL GARCÍA ROS, FRANCISCO PÉREZ GONZÁLEZ, VICENTE ALONSO: Estrategias de aprendizaje y enseñanza del inglés como segunda lengua en contextos formales 257

VIVIANA MANCOVSKI DE ARTANA: La implementación de las crónicas semanales como dispositivo de la formación inicial de docentes 271

MARISA GARCÍA DE CORTÁZAR NEBREDA: Alumnas y profesoras en campos científicos-tecnológicos en universidades europeas: algunos datos para el análisis 283

JAVIER VIDAL, MARÍA JOSÉ ECHEVERRÍA, SONIA MARTÍN: La evaluación de la investigación: la experiencia de la Universidad de Salamanca 297

PEDRO M. APODACA: Autoevaluación: el caso de la Universidad del País Vasco 307

HÉCTOR M. GRAD FUCHSEL: Experiencia de evaluación externa de las universidades 319

LLUÍS JOFRÉ I ROCA, JORDI ROTGER ESTAPÉ: La adaptación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las universidades al contexto de una universidad con estructura matricial de centros de departamentos: el caso de la Universidad Politécnica de Cataluña 329

INFORMES Y DOCUMENTOS

JUAN ANTONIO LORENZO VICENTE: Los precedentes del libro blanco y LGE, con especial referencia a la educación secundaria 343

MERCEDES SUÁREZ PAZOS: Desarrollo de un grupo de investigación-acción colaboradora en proyectos curriculares innovadores 369

RECENSIONES 385

monográfico

LIANG ZHAO
China: hacia una enseñanza de calidad

MARCELO LÚCIO OTTONI DE CASTRO
Encuentros y desencuentros de la educación brasileña

MICHAEL S. ONWUEME, MON NWADIANI
El sistema educativo nigeriano: una aproximación

FRED ZINDI
Hacia la eliminación de desigualdades en la escolarización: los casos de Zimbabue y Sudáfrica

KHALIL MAHSI
La enseñanza escolar en Palestina: del colapso a la autonomía

ROBERT F. ARNOVE, CARLOS ALBERTO TORRES, STEPHEN FRANZ, KIMBERLY MORSE
La sociología política de la educación y el desarrollo en Latinoamérica: el estado condicionado, neoliberalismo y política educativa



Presentación

Desde hace al menos dos años, tanto el Consejo Editorial como el Equipo de Redacción de la Revista de Educación venían planteándose la necesidad de dedicar un monográfico a la educación en los países en desarrollo. Es notable la carencia de fuentes bibliográficas en castellano acerca de la evolución y la problemática de los sistemas educativos de los países no pertenecientes a la OCDE. La referencia constante a los llamados «países de nuestro entorno», y la consiguiente concentración de los estudios comparados en dicho conjunto de países no parece haber dejado tiempo ni motivación para mirar un poco más allá. Con este monográfico hemos pretendido modestamente compensar esta carencia poniendo a disposición del lector en castellano un conjunto de artículos sobre la educación en algunos países clave de lo que, en general, hemos denominado el sur, en tanto que concepto político y económico y no meramente geográfico. Como puede observarse, nuestra intención original al comenzar a preparar el monográfico era ciertamente ambiciosa: se trataba de que los autores «del sur» escribieran sobre sus países y no, como es habitual en muchas publicaciones –fundamentalmente anglosajonas– que autores «del norte» escribieran sobre el sur. Esto, indudablemente entrañaba fuertes riesgos. principalmente porque también hay una academia del norte y una academia del sur, y la comunicación y conocimiento mutuo entre una y otra son, por decirlo con suavidad, más bien difíciles. En segundo término, porque cabía la posibilidad de que alguno de los artículos resultara demasiado *oficialista*, lo que sin duda entraría en conflicto con la línea editorial de la Revista de Educación. Así, nuestro intento se ha demorado prácticamente dos años y ha visto cómo otros monográficos que comenzábamos a preparar casi simultáneamente –el de violencia escolar o el de las pruebas de acceso a la universidad– le *adelantaban* y dejaban atrás. Además, el resultado final no es, desde luego, el que inicialmente esperábamos. Hay países como India o Indonesia, gigantes entre los países del sur, cuya ausencia en el monográfico es difícilmente justificable. Sin embargo, hemos logrado incluir artículos sobre China, Brasil y Nigeria, cada uno de ellos el gigante número uno en su respectivo continente (entendiéndose, para el caso de Brasil que América Latina es un continente desde el punto de vista político y económico). A ellos se une un artículo sobre Zimbabwe y Sudáfrica y otro sobre Palestina, como representante este último más que cualificado del área de Oriente Medio. Por último, y como único texto escrito por académicos «del norte» el texto de R. Arnove, Carlos A. Torres –último presidente de la *Comparative and International Education Society*– S. Franz y K. Morse sirve como muestra del estado actual de la investigación comparada internacional sobre educación y desarrollo en América Latina. Quedan abiertos, además, temas y áreas sobre los que aún no tenemos suficiente tradición investigadora en nuestro país: así, por ejemplo, educación y desarrollo en los países del sur, ayuda al desarrollo en materia educativa en el marco de las políticas nacionales de ayuda al desarrollo, o el papel de los organismos de cooperación multilateral en la ayuda al desarrollo en materia de educación.

Juan Manuel Moreno
Secretario de la *Revista de Educación*

CHINA: HACIA UNA ENSEÑANZA DE CALIDAD

LI SHOUFU (*)

La puesta en marcha de una educación orientada a la calidad ha constituido uno de los puntos claves en la reforma de la educación básica china en estos últimos años.

Unidos los esfuerzos de educadores y gobierno a todos los niveles, la aplicación de la educación para la calidad se ha convertido en el objetivo principal de la reforma educativa en China. ¿Qué se entiende por educación para la calidad? En opinión de Zhu Kaixuan, director de la antigua Comisión de educación del Estado de China,

> Una educación para la calidad, es esencialmente aquella que apunta hacia el fomento de la calidad de todo el pueblo chino, de la nación al completo. Poner en funcionamiento una educación para la calidad es poner en práctica los objetivos prescritos por las directrices educativas. Una enseñanza de calidad se centra en la demanda colectiva de los estudiantes, así como en la del desarrollo social a largo plazo; está dirigida a servir y mejorar la competencia básica de los estudiantes en todos los aspectos. Se caracteriza por su énfasis en pos de la educación integral de una persona, es decir, en cuerpo, mente y espíritu, y del máximo desarrollo del potencial de dichos estudiantes.

Este estudio se ocupará de discutir brevemente el entorno, medidas y problemas para la consecución de esta educación para la calidad.

MARCO SOCIAL DE DESARROLLO DEL MODELO DE EDUCACIÓN PARA LA CALIDAD

Este tema surgió en China para: aligerar a los estudiantes el peso del aprendizaje, superar la desequilibrada aspiración de que un alto porcentaje de estudiantes accediera a la enseñanza media y superior, y para corregir la tendencia de la enseñanza enfocada a la superación de exámenes. Esta tendencia se refiere al hecho de que todas las actividades educativas se enfocan de cara a los exámenes. Por otra parte, la desequilibrada aspiración antes referida, se ha malentendido al convertirse en el único objetivo y valor de la enseñanza. En China existen razones reales e históricas que justifican esta extendida educación orientada hacia el aprobado de los exámenes.

A lo largo de su historia, China ha contado con una tradición respetuosa con respecto a profesores y educación y, el poder, ateniéndose a esta tradición se conseguía según la idea de que «aquel que aprende y aprende bien, se convierte en funcionario». El único propósito de la enseñanza era pues el ser un funcionario y ascender por encima de los demás. La combinación de los objetivos de este tipo de educación y el sistema feudal de exámenes, hacían hincapié en los libros de texto y en la memorización; así como los profesores ense-

(*) Universidad de Pekin.

ñaban para los exámenes, los alumnos estudiaban para superarlos. Después de la fundación de la nueva China en 1949 y a pesar de la instauración de un sistema educativo moderno que criticaba la máxima de que «aquel que aprende y aprende bien, se convierte en funcionario», esta idea no ha sido desterrada por completo. La combinación, por tanto, del sistema educativo moderno y el sistema de empleo estatal, han dotado obviamente a la educación de la función de selección de talentos, convirtiendo los centros educativos en enormes máquinas de selección. El criterio normal por el cual la sociedad y los patronos juzgan la competencia del graduado, reside en el nivel y el tipo de centro en el que éste se haya graduado (incluso entre centros del mismo nivel), y es a su vez el único factor que determina si una persona tendrá empleo y el sueldo que ganará. En este sentido, la tradición de «aquél que aprende y bien, se convierte en funcionario», ha terminado significando «aquél que va a buenos colegios, consigue los mejores puestos» y esta idea ha sido aceptada así por la mayoría de la gente.

Visto desde una perspectiva realista, la enseñanza enfocada a la superación de exámenes es el resultado de la contradicción existente entre la continua y creciente demanda de educación y la limitada educación suministrada, especialmente en niveles de enseñanza superiores. Hoy día, China posee el sistema educativo más grande del mundo. A finales de 1996, según datos estadísticos del Ministerio de Educación, existían 645.983 escuelas de primaria que matricularon alrededor de 136.150.000 alumnos; 66.092 centros de primer ciclo de educación secundaria con más de 49.700.000 matriculados y 13.875 centros de segundo ciclo de educación secundaria con unos 7.690.000 alumnos; Había 1.032 instituciones de enseñanza superior que contaban con 3.020.000 estudiantes. Existía además 18.655 instituciones de formación profesional oficiales, tales como: escuelas de formación profesional de grado medio, escuelas de secundaria especializadas, y escuelas para la cualificación de trabajadores, con alrededor de 1.330.000 alumnos matriculados.

El sistema educativo básico en China responde a la fórmula: 6+3+3+4. La cifra media de estudiantes en cada curso en colegios de distintos niveles es de: 22,69 millones en enseñanza primaria; 16,56 millones en primer ciclo de enseñanza secundaria; 2,56 millones en segundo ciclo de enseñanza secundaria y 0,76 millones en instituciones de enseñanza superior, con una proporción aproximada de 30:22:3:1, dentro de una estructura piramidal. No resulta difícil ver que, según los datos anteriores, sólo uno de cada treinta estudiantes de primaria pueden acceder a la universidad y han de pasar a lo largo de sus estudios por tres exámenes importantes que seleccionarán a los mejores. También se desprende de los datos anteriores, que la selección más drástica se produce en el paso de primer a segundo ciclo de secundaria, según la cual, solamente pasa uno de cada siete. Sin embargo, esto es sólo la parte más superficial del fenómeno, puesto que la competición real por el acceso al ciclo superior de enseñanza media es mucho más dura. La razón estriba en el hecho de que existen grandes diferencias entre los centros del mismo nivel y denominación en la China actual. Los factores que han causado estas diferenciaciones son múltiples: no sólo geográficos, económicos y culturales, sino también históricos y tradicionales, siendo el más importante de ellos el factor político.

Desde los últimos años de la década de los setenta, en los que China empezó su política de reforma aperturista, para educar a más y mejores talentos en un tiempo limitado con el objeto de atender a las necesidades de modernización en la construcción del país, se ha incorporado la política de los *centros clave* (siendo «clave» sinónimo de prioritario) desde la ense-

ñanza primaria hasta la universidad, hecho que favorece a unos pocos centros que funcionan bien. Considerando la educación de talentos, esta política en sí misma no es merecedora de muchas críticas, especialmente al ser limitada la financiación nacional. Sin embargo, esta política ha producido graves efectos secundarios, uno de los cuales es la diferencia en la calidad de enseñanza entre los distintos centros, que ha provocado una dura competencia por entrar en los centros «clave».

La diferencia de calidad educativa entre los centros no es debida sólo a circunstancias geográficas, como por ejemplo el pertenecer a áreas urbanas o rurales, sino que se produce también entre centros de la misma área. Por ejemplo, dentro de una misma área, no sólo hay diferencia entre centros normales y centros «clave» , sino que también se dan diferencias entre estos últimos: centros clave de carácter nacional, regional, o provincial, que corresponden a la división del sistema administrativo de China. Los centros «clave» tienen prioridad en el plan gubernamental de construcción a todos los niveles: recursos económicos y humanos. Por lo tanto, la mayoría de estos centros matriculan a los mejores alumnos, emplean a los mejores profesores, cuentan con los más avanzados equipamientos educativos y consiguen la media más alta de alumnos que logran llegar a niveles educativos superiores, por lo que disfrutan de buena reputación y tienen una gran influencia en la sociedad. Tomando como ejemplo la tasa de estudiantes que completan el segundo ciclo de enseñanza secundaria, alrededor de un 90% de los alumnos de centros «clave» de este nivel, logra acceder a la universidad; cifra que resulta impensable para un centro normal del mismo nivel. Por lo tanto, para asegurarse el acceso a la universidad, un estudiante tiene que conseguir matricularse en un instituto «clave» que imparta segundo ciclo de secundaria, pero para acceder a éste, ha de proceder de un instituto «clave» que imparta el primer ciclo de secundaria, al que se accede a su vez, tras haber estudiado en una escuela «clave» de primaria. Los centros «clave» de enseñanza primaria, ambos ciclos de secundaria y universidades «clave», están unidos por medio de una cadena invisible y la competición por entrar a la universidad no empieza en los exámenes de acceso, ni en el ciclo superior de secundaria, sino ya en la enseñanza primaria.

Resumiendo, se puede decir que, debido tanto a la acusada contradicción existente entre la continua y creciente demanda educativa y los limitados recursos educativos sociales, como a la influencia de la idea tradicional de que «aquel que aprende bien, se convierte en funcionario», y teniendo a la vez presente que el acceso de una persona a la universidad no responde a causas de tipo socioeconómico sino a sus logros académicos y que este acceso es crucial para su desarrollo y afecta a su futuro profesional e incluso a su nivel socioeconómico, el hecho de determinar quién va a qué universidad por medio de un examen –que incluye justicia social y civilización–, no es sólo ampliamente aceptada y apoyada por la sociedad, sino que además tiene un origen histórico que se remonta a una antigüedad de mil años, cuando durante las Dinastías Sui y Tang se empleaba el sistema de exámenes para la selección del funcionariado.

Merece también una consideración especial el hecho de que desde los años ochenta, momento en el que se incorporó el plan de política familiar con el fin de controlar el crecimiento de la población, el número de familias con un único hijo se ha ido incrementando cada vez más. Existen grandes diferencias psicológicas, en lo referente a la educación de los hijos, entre los padres de un hijo único y aquellos que tienen más de uno. Los padres con más de un hijo muestran una actitud relativamente moderada, puesto que si el primer hijo no logra acceder a la universidad, aún les queda la esperanza de que alguno de sus

otros hijos lo consiga. Pero para los padres de un hijo único, es una cuestión de «sí» o «no» y no tienen más alternativa, por lo que se muestran más deseosos de mandar a sus hijos a la universidad. Hoy día, en las ciudades chinas las familias de un sólo hijo constituyen la inmensa mayoría y estos padres tienen grandes esperanzas puestas en sus hijos, por lo que los centros sufren una gran presión social.

En este entorno social es en el que la educación básica china (desde primaria a segundo ciclo de secundaria) se ha transformado en una educación enfocada a la realización de exámenes. Todas las actividades educativas responden al propósito de mejorar los resultados académicos de los alumnos y conseguir una tasa alta de alumnos que accedan al segundo ciclo de secundaria; se ha convertido tanto en el punto de partida, como en la meta final de la educación. Los estudiantes permanecen bajo una fuerte presión y se ha descuidado su creatividad, subjetividad y habilidad para la utilización del conocimiento, al mismo tiempo que emerge el fenómeno de las «altas calificaciones con escasa competencia», que ha suscitado una gran preocupación y muchas protestas. Es por tanto natural, que el tema de la educación para la calidad surgiera a la luz de esta situación.

LA APLICACIÓN DE LA ENSEÑANZA ORIENTADA A LA CALIDAD EDUCATIVA

La educación en el siglo XXI debería basarse en el ser humano, ser subjetiva y desempeñar un papel de desarrollo personal, es decir, debería favorecer la modernización de la calidad del individuo y mejorar la modernización social a través de la modernización de la gente. Por tanto, la orientación de la enseñanza hacia la calidad educativa no sólo tiene significación real, sino que refleja fielmente la tendencia de las épocas. Sin embargo, puesto que este tema fue discutido de forma sucinta y existen distintas formas de entenderlo dependiendo de las áreas y de los centros educativos, su implantación ha experimentado variaciones. A continuación se resumen las medidas principales de su aplicación dependiendo de las áreas.

REFORMA DEL SISTEMA DE MATRICULACIÓN Y EXÁMENES DE ACCESO

Puesto que este tipo de enseñanza se desarrolló en contraposición a la enseñanza enfocada a la superación de exámenes, con el fin de subsanar las deficiencias de este modelo último, se deberían reformar en primer lugar los exámenes de acceso a los distintos niveles. La Ley de Educación Obligatoria, aprobada en 1986, recogía esencialmente la idea de completar nueve años de educación obligatoria al final de este siglo, pero una vez graduados los alumnos de educación primaria, tenían aún que superar un examen común de acceso a nivel provincial. Por supuesto este examen de acceso no sirve para determinar quienes acceden al primer ciclo de secundaria, sino en cuál de estos centros deben matricularse. Como ya se ha mencionado, debido a razones históricas, sobre todo desde la implantación de los centros «clave», las diferencias entre los distintos centros de primer ciclo de secundaria se han hecho cada vez más grandes. Todos los padres intentarán por todos los medios llevar a sus hijos a los mejores centros, porque en cierto sentido, el acceso a los centros «clave» de primer ciclo de secundaria multiplica las probabilidades de alcanzar la universidad. No obstante, para conseguir matricularse en una centro «clave» de segundo ciclo de secundaria, se necesita haber cursado el primer ciclo en un centro «clave» destinado a tal fin. Por ello, cuando los estudiantes se gradúan en educación primaria empiezan a competir para entrar en los centros «clave» de primer ci-

clo de secundaria, que es el primer examen competitivo importante hacia el acceso a la universidad.

Con el fin de reducir tal competición en la educación primaria y aliviar a los estudiantes de la pesada carga, muchas áreas empezaron a reformar los exámenes de acceso a centros de primer ciclo de secundaria. Por ejemplo, desde finales de los ochenta, Pekín empezó a eliminar el examen común para entrar en este nivel educativo. Estos exámenes solían estar organizados por cada región autónoma y cada provincia. Más tarde se eliminó también este examen a nivel regional y provincial. La proporción de matriculaciones selectivas se ha ido reduciendo cada año al mismo tiempo que ha ido aumentando la de estudiantes que asisten a los centros situados en su vecindad. La matriculación selectiva en este caso se refiere, o bien a cierta proporción de alumnos brillantes que son matriculados gracias a las referencias de sus respectivos centros de primaria, o bien a que estos centros matriculan a un cierto número de alumnos brillantes tras haber cumplido ciertos requisitos, como por ejemplo superar un examen. En Pekín se reforzarán estos cambios a partir de este año. En todas sus áreas, los graduados en enseñanza primaria tendrán libre acceso a los centros de primer ciclo de secundaria de su vecindad. Esto significa que no habrá ningún examen de acceso a los mismos, sino que se matricularán atendiendo a la proximidad del centro a sus hogares.

Con objeto de llevar a cabo esta política de forma justa, varias regiones y provincias han realizado la distribución de plazas de forma informatizada. Se hace para satisfacer en el mayor grado posible la elección del alumno. Los estudiantes pueden decidir el orden de elección de centro entre los centros que les sean asignados por las autoridades educativas. Los ordenadores abiertamente y al azar asignarán los centros de acuerdo con el orden de elección del alumno y el plan de matriculación del centro. Este método ayuda a reducir las diferencias de calidad de los estudiantes que se producen entre los centros, y mejora ostensiblemente el criterio de la educación enfocada a la calidad. Asegura que la política de asignación de centro por proximidad al hogar sea más objetiva y justa y produce el entusiasmo de todos los centros educativos. Además, ayuda a poner en práctica los principios de justicia, igualdad y equidad, y otorga a todos los estudiantes el mismo derecho en la elección de centro. Hace de la matriculación en los centros de primer ciclo de enseñanza secundaria un hecho más científico.

Junto a Pekín, también Shanghai, Tianjin y otras áreas empezaron a adoptar esta política de elección de centro por proximidad a la vivienda del alumno, además del acceso libre a los centros de este nivel educativo. La aplicación de esta medida en Shanghai incluye el traspaso de la responsabilidad de organizar los exámenes de graduación de enseñanza primaria a cada centro de este nivel. De esta forma, ninguna región o provincia puede organizar ya exámenes comunes de graduación, cuestionario o entrevista alguna, pues el propósito de seleccionar a los estudiantes se ha eliminado tanto en centros públicos, como privados, y no se permite a ningún centro matricular y organizar grupos de alumnos sobresalientes en alguna materia, como matemáticas o inglés. Tianjin, a parte de lo anterior, también reformó el examen de acceso a centros de segundo ciclo de enseñanza secundaria. Su método combina el examen de graduación de primer ciclo de secundaria, con el examen de acceso a centros de segundo ciclo de secundaria.

Mejora de las condiciones básicas de algunos centros educativos

Dado que la diferencia entre centros «clave» y normales resulta más que obvia, la selección de centro se convierte en uno

de los principales obstáculos en la aplicación del modelo de educación para la calidad. Por lo tanto, con el fin de lograr la consecución del modelo satisfactoriamente, un punto importante es mejorar los centros mal acondicionados para la educación y reducir así las diferencias entre los centros educativos «clave» y los normales.

En la provincia de Jiangsu, se considera esta mejora como un aspecto de gran relevancia. En 1997, se invirtieron mil millones de yuan en la reconstrucción de centros mal acondicionados. Estos centros contaban con escasa infraestructura y un profesorado muy limitado. Se llevó a cabo la mejora de este tipo de centros atendiendo a sus respectivas necesidades. En el caso de los centros con pobres instalaciones, se trasformaron o construyeron nuevos edificios, se compró mejor material didáctico y de experimentación práctica, y se ampliaron las bibliotecas.

En el caso de los centros con profesorado limitado, se organizaron cursos internos de formación del profesorado o se transfirieron profesores mejor cualificados. Entre tanto, las autoridades administrativas de educación pusieron en contacto a un número de centros «clave» con estos centros deficientes para que los primeros les prestasen ayuda tanto material como de profesorado. Éste último regularmente se presentaba en estos centros para mostrarles, guiarles y ayudarles a mejorar la calidad educativa. A finales de 1997, la provincia de Jiangsu terminó la transformación de 1.626 de estos centros con deficiencias educativas, de los cuales 1.385 eran escuelas de primaria y 241 impartían primer ciclo de secundaria.

En la ciudad de Wuzhong, perteneciente a la región autónoma de Nigxia Hui, el 30% de los centros de primaria y de primer ciclo de secundaria se englobaban en esta categoría de centros con deficiencias educativas. En 1993, la ciudad de Wuzhong empezó a aplicar el *plan de asistencia a centros con deficiencias educativas.* Se estableció un grupo de trabajo para este fin, y el alcalde estaba al frente del mismo. El grupo de trabajo se componía del gobierno de la ciudad, los dirigentes de la comisión de educación de Wuzhong y miembros de la comisión educativa local. En estos últimos cinco años, se han invertido varios millones de yuan. Se han transformado por completo más de treinta centros. Esto proporcionó las bases para asentar el modelo de enseñanza para la calidad educativa.

ESTABLECIMIENTO DE UN NUEVO SISTEMA DE EVALUACIÓN

Una garantía importante para aplicar el modelo de enseñanza que nos ocupa, es restar importancia a las calificaciones de los exámenes y realizar una evaluación general y global. En el pasado, el único criterio por el que la sociedad valoraba los centros, era la cifra de estudiantes que conseguían ser promocionados a niveles superiores de enseñanza. Así, los centros se veían obligados a incrementar esta cifra y esto se convertía en su único objetivo, lo cual agravaba aún más el problema del modelo de enseñanza enfocada a la superación de exámenes. Una medida importante que se debe tomar para cambiar esta situación es el establecimiento de un nuevo sistema de evaluación educativa tan pronto como sea posible.

La provincia de Liaoning ha formulado recientemente unos nuevos «Criterios de Evaluación e Inspección General de Educación Primaria y Secundaria» y ha empezado a aplicar una evaluación global de los centros, tomando estas dos medidas como mecanismo principal de la implantación del modelo de enseñanza para la calidad. Durante el proceso de evaluación, se pone énfasis en las funciones de dirección y apoyo del mismo.

Los resultados de dicha inspección y evaluación se publican de forma regular.

Se guía a la comunidad y a los padres para usar criterios correctos que evalúen la calidad educativa de los centros docentes. Estos resultados de la inspección de centros son significativos a la hora de hacer menciones especiales de centros y evaluar a su directiva. De la misma manera, según la «Regulación temporal de la Inspección y la Evaluación a nivel Provincial», la provincia de Liaoning proporciona la inspección y la evaluación de los gobiernos provinciales y locales en lo que respecta a la inversión en materia educativa, la dirección que se debe seguir en el proceso de aplicación del modelo de enseñanza para la calidad educativa, la calidad y la efectividad educativas, y posteriormente, procede a la publicación de los resultados. El entusiasmo por la aplicación de la idea de enseñanza para la calidad se moviliza así en varios niveles gubernamentales.

Recientemente, la región autónoma interior de Mongolia también ha decidido reformar el sistema de exámenes y evaluación de la enseñanza primaria y secundaria, y restar importancia a las calificaciones de los exámenes competitivos. Se va a intentar cambiar la evaluación de centros y profesores basada en la cifra de estudiantes que alcanzan niveles superiores de enseñanza y en las calificaciones de los exámenes, por una evaluación general y comprensiva, que es la que precisa una enseñanza enfocada a la calidad educativa. Es más, en el periodo de dos años, está planeado desarrollar un sistema de evaluación de «curso+notas+competencia especial» para las escuelas de educación obligatoria y un sistema de evaluación del centro global y comprensivo requerido por una educación orientada a la calidad. Al mismo tiempo, esta región realizó el esfuerzo de fortalecer el desarrollo del personal de inspección. Se desarrolló un completo sistema de inspección y evaluación para conseguir una enseñanza de calidad, así como un sistema relacionado de compensaciones y castigos.

Desarrollo de un personal docente de alta competencia educativa

Un profesorado de calidad es la principal garantía de una enseñanza de calidad, dado que, en los últimos estudios, la calidad educativa de un centro depende de la competencia educativa del cuerpo de profesores de dicho centro. Por tanto, desde la aplicación del criterio de enseñanza para la calidad, se han tomado ciertas medidas en bastantes áreas, que se contemplan como condición fundamental y garantía para la aplicación de una educación de calidad. Estas medidas se resumen de la siguiente manera.

Dotación de formación al profesorado

La formación del profesorado tomó diversas formas: formación en jornada completa y formación continua, formación de grupo, y formación descentralizada. Los contenidos de la formación se referían a cómo entender la enseñanza para la calidad, y como aplicarla en materia de enseñanza, además de otras actividades educativas. Por ejemplo, el instituto Ziyang de enseñanza secundaria de la provincia de Sichuan, estableció un grupo de sistemas que animaban a los profesores a continuar con una formación continua y les apoyaban para seguir cursos de formación avanzada por correspondencia. En los últimos años, ochenta profesores del centro Ziyang de secundaria participaron en distintos cursos de formación avanzada. El nivel académico de los profesores ascendió de un 88% en 1993 a un 98%.

Transferencia de los mejores profesores a los centros con deficiencias educativas en los que desempeñen tareas de dirección y demostración

Una de las razones por las cuales algunos centros presentan poca calidad educa-

tiva es que la calidad global de su personal docente es también baja. Por eso, en algunas áreas y con la supervisión de las autoridades administrativas para la educación, se ha trasladado a cierto número de profesores sobresalientes a centros con profesorado de baja calidad, con el propósito de mejorar la competencia de los profesores, a través de la demostración.

Aplicación de un sistema de selección de profesorado

Esto significa llevar a cabo un proceso de selección y eliminación con el fin de asegurar la calidad de la enseñanza. Los profesores no cualificados serán trasladados a otros puestos de trabajo, o se les proveerá de una formación adecuada. Numerosos centros han establecido un sistema de evaluación de la competencia educativa del profesorado y han acentuado la supervisión de varios aspectos del proceso de la enseñanza. Las medidas específicas aplicadas, por ejemplo, incluyen la organización de grupos de profesores que impartan la misma materia para la preparación conjunta de clases, la observación frecuente de las clases por parte de los directores, o la demostración regular de formas de impartir clase.

Optimización de la combinación de profesores

Los centros realizan una combinación racional de profesores de acuerdo con sus conocimientos, materia que imparten, inteligencia, inclinación y edad. Aquí hay que considerar algunos puntos, siendo el primero de ellos la combinación deseable de edades. La experiencia de profesores de mayor edad y los nuevos conocimientos de los nuevos profesores pueden beneficiar a ambos respectivamente. El segundo punto se refiere a la combinación de profesores/as. El tercero concierne a la combinación de profesores con distintas tendencias y por último, la combinación de profesores con distintos niveles de conocimiento, lo que mejora la efectividad general de su acción docente.

Reforma de los métodos y estrategias de la práctica docente

La acción de impartir clase es la actividad educativa más importante ya que juega un papel crucial en el desarrollo razonable y equilibrado de los alumnos en todos los aspectos. El problema principal de la enseñanza enfocada a la superación de exámenes es que se pone demasiado énfasis en la adquisición de conocimientos, y se ignora la educación moral o la física, y –dentro de la adquisición de conocimientos– se acentúa la memorización y la comprensión del entendimiento, pasando por alto la capacidad del pensamiento creativo y las habilidades prácticas. Estos tipos de enseñanza tradicional deben cambiarse en el proceso de aplicación de la enseñanza para la calidad.

En primer lugar, se debe potenciar la educación ideológica y moral de los alumnos. Para ello, una tarea relevante es la de desarrollar la mentalidad del estudiante y hacerle prescindir de sus preocupaciones. A tal fin, muchos centros están empezando a prestar atención al desarrollo del entorno que resulta beneficioso para la salud mental de los alumnos, están dirigiendo programas de salud mental y estableciendo gabinetes de orientación psicológica. Por ejemplo, en la escuela de formación de profesorado de enseñanza primaria de Fuzhou, las medidas iniciales al respecto incluyen el desarrollo del entorno del campus, la reducción de la carga de los estudiantes, la organización de actividades variadas extra-curriculares y el esfuerzo por crear un clima en el que los alumnos se sientan apreciados por sus profesores.

Estas medidas funcionan a la hora de ayudar a los estudiantes a tener una buena mentalidad. Entretanto, la escuela organiza charlas para padres con el fin de hacerles comprender el concepto de la salud psicológica de los alumnos, fortalecer los vínculos familiares y escolares, y mejorar la comunicación entre padres e hijos.

Otro aspecto significativo de la educación para la calidad es el de potenciar la educación deportiva y mejorar la salud física de los estudiantes. Muchos centros educativos han construido canchas deportivas, han mejorado el equipamiento y el profesorado de educación física y han intentado cambiar la participación pasiva de los alumnos por una participación activa, convirtiendo la práctica poco interesante y gris de ciertos deportes, en una práctica divertida, permitiendo que los alumnos se ejerciten jugando libremente, con el fin de fortalecer así su salud física y mejorar el desarrollo de otros aspectos.

En la reforma de la acción docente por parte del profesorado, numerosos centros educativos requerían de los profesores una instrucción basada en las características específicas de los alumnos, que prestara atención al desarrollo de sus habilidades e incrementara su competencia global. Las habilidades de los alumnos de primaria incluyen principalmente la capacidad de observación, la capacidad imaginativa, operacional y de auto-estudio. Esto requiere que la acción docente se base en la naturaleza de la materia a impartir. Los profesores deben usar distintos métodos a la hora de dar clase como asesoramiento, inducción, demostración y eliminación, transformando el aprendizaje pasivo en activo, haciéndoles ser el objeto de estudio, inspirando su deseo de aprender y desarrollando realmente así sus cualidades.

En pocas palabras, como apuntaba en 1993 la Reforma y Desarrollo de la Educación en China: «la educación primaria y secundaria debe ser enfocada desde la enseñanza destinada a la superación de exámenes y hacia el camino del desarrollo global del pueblo». Cada centro educativo debería tener sus propias características. La meta de la enseñanza enfocada a la calidad educativa es dotar a los estudiantes de «desarrollo global + competencia especial», por lo que está relacionada con todos y cada uno de los aspectos de la escolarización. Es un plan sistemático y necesita de la cooperación de los centros, la sociedad y las familias. En este sentido, la aplicación de la enseñanza orientada hacia la calidad en China no ha hecho sino empezar y aún queda una ardua tarea por llevar a cabo.

PROBLEMAS QUE AFRONTA LA EDUCACIÓN PARA LA CALIDAD

En los últimos años, las autoridades administrativas para la educación a nivel central y a diversos niveles gubernamentales junto con numerosos miembros de la comunidad educativa, han reclamado y recomendado una educación orientada a la calidad. Mantenían que la pauta educativa que favorece el desarrollo completo de los estudiantes en materia moral, de salud, inteligencia y en otros aspectos, debería ser aplicada en toda su extensión. Que los centros docentes deberían orientar la enseñanza enfocada a la superación de exámenes hacia el camino del desarrollo global del pueblo, además de intentar incrementar las cualidades de los alumnos en ideología y moralidad, conocimiento científico y cultural, destrezas para el trabajo, salud y mentalidad, y permitir a los estudiantes desarrollarse activa y saludablemente. Este gran proyecto se ha empezado a aplicar y progresa positivamente, pero se enfrenta a grandes obstáculos y existen muchos problemas que necesitan ser resueltos con urgencia.

En primer lugar, la influencia de las ideas tradicionales que están fuertemente arraigadas. Aparentemente, los padres se

muestran felices de que sus hijos crezcan en un entorno educativo saludable y alegre, y la mayoría de ellos no se oponen a la educación enfocada a la calidad, pero siempre y cuando sus hijos puedan acceder a la mejor universidad. Sin embargo, esto no es en absoluto realista, puesto que en China, el sistema de educación primaria cuenta con un número extremadamente alto de plazas, aunque el de los niveles más altos de educación, es bastante bajo, contraste que constituye un grave problema. De hecho, no hay nada malo en que los padres tengan la esperanza de que sus hijos lleguen a la universidad, no obstante, debería hacerse hincapié en que ir a la universidad no es la única forma de tener éxito en la vida. La influencia o el engañoso mensaje de algunas ideas tradicionales tales como «el estudio con el único propósito de convertirse en funcionario», conduce a todos los estudiantes por el estrecho camino que lleva a la universidad. Por lo tanto, los centros educativos tienen que hacer frente a esta realidad y no tienen otra opción bajo el peso de la presión social. Así, en muchos de ellos, se dio un extraño fenómeno: de palabra, pedían una educación para la calidad, pero en la práctica, aplicaban la enseñanza destinada a la superación de exámenes, o llevaban a las aulas este modelo de enseñanza y aplicaban el destinado a la calidad educativa fuera de ellas; o bien aplicaban el destinado a la calidad en el primer ciclo de secundaria y el destinado a la superación de exámenes, en el segundo ciclo.

Esto se debe a que pese a todo lo que los centros hagan, la tasa de alumnos que alcanzan niveles superiores de enseñanza, continúa siendo un criterio importante en la evaluación de la calidad de un centro. Es un factor vital determinar la reputación social de un centro educativo. Este hecho es particularmente acusado en algunos centros «clave» de enseñanza secundaria. Éstos intentan mantener su prestigio por todos los medios. Por ejemplo, este año en Pekín, a pesar de la aplicación de la política de promoción libre a centros de primer ciclo de secundaria, atendiendo a razones de proximidad al domicilio del alumno una vez graduado éste en educación primaria, el gobierno ha de permitir a un reducido número de centros «clave» de secundaria, que se matricule un cierto número de estudiantes *poseedores de una competencia especial.*

En segundo lugar, debido a que la inversión pública en educación es totalmente inadecuada, resulta difícil reducir las diferencias que se dan entre los distintos centros, lo que hace complicado resolver el problema de la selección de centro y la educación destinada a la calidad, difícil de aplicar. Hoy día, China está bastante falta de presupuestos para la educación. La inversión en educación por parte del gobierno ha ido fluctuando dentro de unos niveles bajos. En 1993, la inversión destinada a la educación dentro de la asignación gubernamental de presupuestos constituyó el 2,54% del PIB. Esta cifra fue del 2,52% en 1994; 2,46% en 1995; 2,47% en 1996 y 2,49% en 1997. Esto no cumplió con la Ley de Educación, que estipula que el crecimiento de la asignación de presupuestos para la educación debe ser más alto que el crecimiento de los ingresos presupuestarios. También está lejos de cumplir la meta gubernamental de que los fondos destinados a la educación constituyan el 4% del PIB. para el año 2000. Comparando esta situación desde una perspectiva internacional, el nivel de inversión en educación de China, no es sólo mucho más bajo que el de los países desarrollados (5%-6% del PIB), sino que está lejos de alcanzar el nivel de los países en vías de desarrollo (4%). La grave falta continuada de fondos para la educación y la política favorable para los centros «clave» de secundaria en la distribución del presupuesto de educación, son las razones fundamentales de las enormes diferencias existentes entre los centros educativos. Es

justamente la existencia de estas diferencias lo que hace agravarse cada vez más el problema de la selección de centro. Con el fin de mandar a sus hijos a mejores centros, los padres no reparan en esfuerzos a la hora de hacer uso de sus relaciones personales e incluso de su dinero. Estos centros, consecuentemente, piden cada vez más. Esto se ha convertido en una enfermedad social difícil de sanar.

En tercer lugar, constituye un requisito previo esencial para la aplicación de la enseñanza destinada a la calidad educativa, la existencia de un personal docente de alta competencia. En China, la educación primaria y secundaria se han desarrollado rápidamente, la capacidad de éstas en cuanto a número de plazas se ha incrementado mucho, no obstante, la formación del profesorado no ha podido satisfacer la demanda del desarrollo educativo durante mucho tiempo. A finales de 1996, el número total de profesores y demás personal docente en centros de primaria y secundaria (incluyendo los centros de educación secundaria general) fue de 10,81 millones, de los cuales, 9,202 millones eran profesores trabajando a jornada completa (0,573 millones en segundo ciclo de secundaria; 2,893 millones en primer ciclo de secundaria y 5,73 millones en primaria). El criterio de los niveles educativos se usa en China para determinar el nivel exigido a los profesores. Según lo estipulado, los profesores de primaria deben poseer el nivel que dan las escuelas de formación de profesores de enseñanza secundaria como mínimo; los que imparten primer ciclo de secundaria, el nivel de los institutos especializados en la formación de profesorado; los que enseñan segundo ciclo de secundaria, nivel universitario. Si bien este sistema de niveles no es excesivamente alto, la mayoría de los profesores no están cualificados. Además, hay cerca de dos millones de profesores subvencionados por la comunidad que nunca han recibido una formación oficial para la actividad docente. Por lo tanto, con el fin de aplicar el modelo de enseñanza destinada a la calidad educativa, un requisito previo importante es incrementar la calidad global del profesorado tan pronto como sea posible. Sin embargo, es obvio que dado el volumen de este colectivo, es realmente una tarea muy complicada.

De forma breve se puede decir que el modelo de enseñanza enfocado a la calidad educativa es el único camino posible para la reforma educativa y el desarrollo de China. Su propósito es liberar a los estudiantes de la pesada carga de la enseñanza destinada a la superación de exámenes y permitirles la adquisición de un desarrollo sano y equilibrado de la moralidad, la inteligencia, la salud y otros aspectos. Creemos que bajo la tutela del gobierno chino y a través de los esfuerzos del profesorado, la enseñanza encaminada a la calidad educativa puede, sin lugar a dudas, alcanzar un gran éxito.

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

MARCELO LÚCIO OTTONI DE CASTRO (*)

PRINCIPIOS QUE RIGEN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

De acuerdo con la Constitución brasileña de 1988, la educación es derecho de todos y deber del Estado y de la familia, «de promoverla e incentivarla con la colaboración de la sociedad, de cara al pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de lo cívico y su cualificación para el trabajo». Para llevar a cabo esos mandatos, el texto constitucional prevé una serie de principios en base a los cuales la enseñanza escolar debe ser administrada.

La «igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela» y la «garantía de patrón de calidad» constituyen principios marcados por un cierto idealismo, pero valiosos como parámetros de conducta y de programas que constantemente han de ser el interés perseguido por la sociedad y el poder público. La «libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar el pensamiento, el arte y el saber» representa una variable más de los fundamentos democráticos de la Carta Constitucional de 1988, que nació contra las restricciones de los años de autoritarismo político, anulando cualquier tipo de censura a la expresión de la actividad intelectual. Otro efecto de la ruptura con la situación político-institucional anterior está en haber previsto «la gestión democrática de la enseñanza pública». Sobre ella, hay que resaltar los diferentes puntos de vista presentados, principalmente cuando se trata de definir la forma de elección de los directores de las escuelas. De manera general, por tanto, el principio viene estimulando una mayor participación de la comunidad en los asuntos educativos mediante la expresa propagación de los consejos escolares.

Si la libertad es uno de los principios de la enseñanza, debe haber, consecuentemente, «pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas». En consecuencia, está prevista la «coexistencia de instituciones públicas y privadas de enseñanza». En realidad, la iniciativa privada goza de gran libertad de acción en el área de la enseñanza, debiendo tan sólo cumplir las normas generales de la educación nacional (en general no restrictivas para el sector) y someterse a la autorización de funcionamiento y a la evaluación de calidad por el poder público.

La «valoración de los profesionales de la enseñanza» constituye otro principio constitucional cuya relevancia es constantemente apreciada, pero en torno a la cual se libran las más arduas disputas, particu-

(*) Consultor Legislativo del Senado Federal. Brasil.

larmente cuando la cuestión salarial surge en el debate. La Constitución hace referencia a «salario base profesional» para el magisterio. Por tanto, las profundas desigualdades regionales existentes en el país y los correspondientes problemas fiscales aún no permiten una política nacional más positiva en esta área.

Finalmente, con el propósito de ampliar las oportunidades educacionales, la Constitución de 1988 determinó la gratuidad en todos los centros públicos de enseñanza, independientemente del nivel escolar. Mientras algunos sectores de la sociedad defienden esta decisión como una conquista democrática, otros la critican con severidad, alegando la incongruencia de mantener esta gratuidad incluso para los estudiantes de familias adineradas, muchos de los cuales son admitidos en los cursos más concurridos teniendo la oportunidad de estudiar en buenas y (casi siempre) caras escuelas privadas de nivel medio. La injusticia de la gratuidad universal en el nivel superior sería aún más evidente por los problemas derivados de la financiación de la enseñanza elemental obligatoria. Se trata, ciertamente, de una cuestión que va más allá del campo de la igualdad en la implementación de políticas sociales, puesto que alcanza también a arraigados fundamentos ideológicos, además de delicadas implicaciones políticas. No fue por casualidad que el gobierno del presidente Fernando Henrique Cardoso ni se atreviera (por lo menos hasta ahora) a presentar una propuesta que acabara con la gratuidad universal, a pesar de las reformas que viene acometiendo en el área educativa.

Cabría incluso hacer una referencia al tema de la enseñanza religiosa. La Constitución de 1988 mantiene la tradición republicana de separación entre Iglesia y Estado. Éste no puede subvencionar cultos religiosos o iglesias, ni mantener con ellos relaciones de dependencia o alianza, salvo la colaboración de interés público, en casos previstos por ley. Las escuelas confesionales tienen el mismo grado de libertad que cualquier otro centro de enseñanza no oficial, pudiendo incluso recibir recursos públicos, si está comprobado el cumplimiento de algunas normas que las caracterizan como instituciones sin fines lucrativos. Además de eso, el texto constitucional incluyó la obligatoriedad de la oferta de la enseñanza definiendo los contenidos de la disciplina.

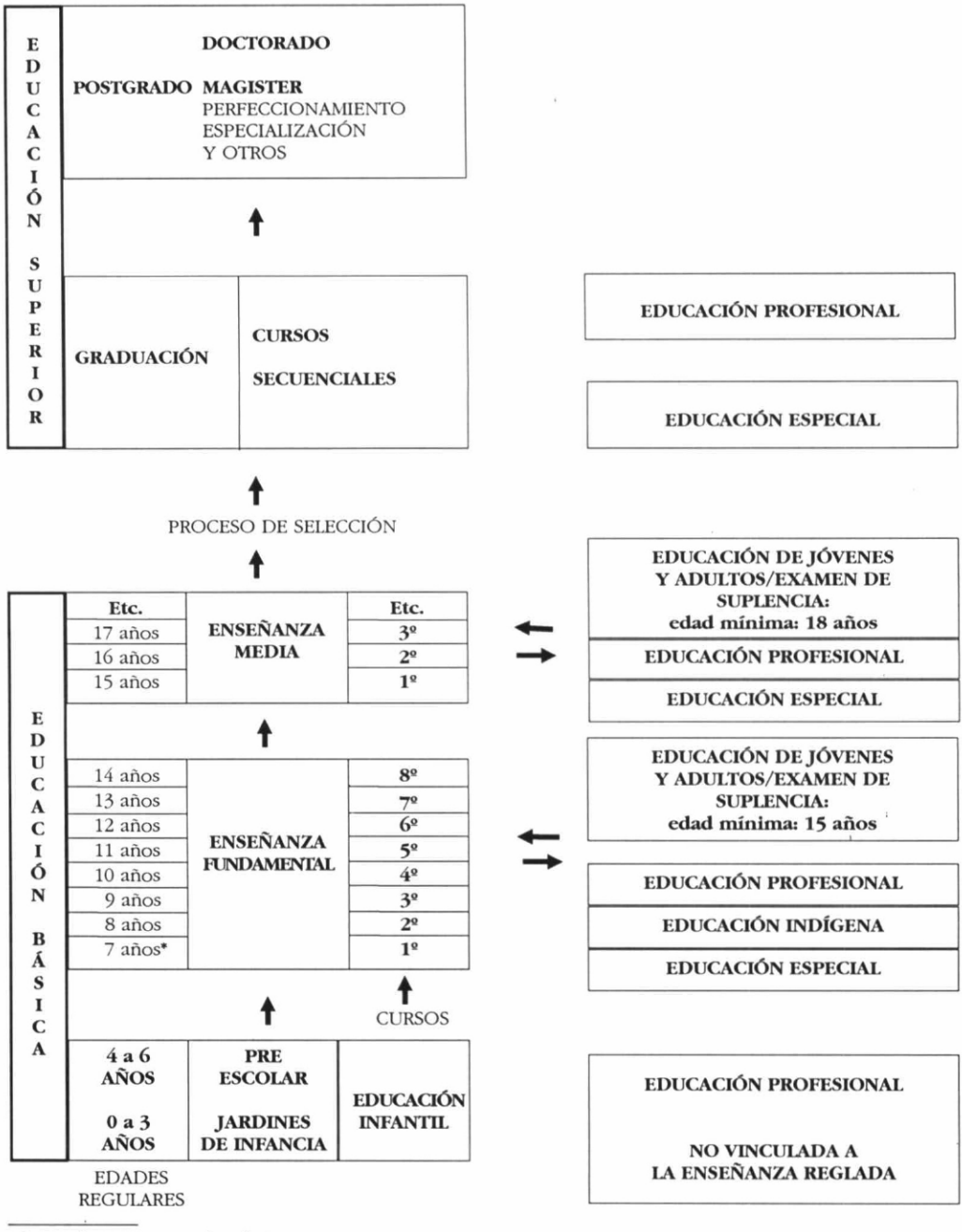
LA ESTRUCTURA ESCOLAR

Con la aprobación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional –LDB–, a finales de 1996, la estructura escolar brasileña pasó a tener una característica dual. Las primeras etapas de escolaridad fueron agrupadas bajo el concepto de educación básica, a la cual sigue la educación superior.

La educación básica comprende el período escolar que va desde el nacimiento del niño hasta el final de la enseñanza media, teóricamente a los 17 años. Se divide en tres niveles. El primero está compuesto por la educación infantil, en jardines de infancia[1] o entidades equivalentes, para niños de 0 a 3 años, y en centros preescolares para niños de 4 a 6 años. A continuación viene la enseñanza fundamental, de ocho años de duración y matrícula obligatoria a partir de los 7 años. La enseñanza media, último nivel de la educación básica, tiene una duración mínima de tres años y su universalización progresiva está prevista en la Constitución Federal. Para los jóvenes de edad más avanzada y adultos que cursan los niveles fundamental y medio, la legislación prevé condiciones especiales de enseñanza, entre las cuales se encuentra la posibilidad de conceder un examen de suplencia cuyas edades mínimas están en los 15 años para la enseñanza fundamental y los 18 años para el nivel medio.

(1) N. del T.: en portugués, y en el original, *creche(s)*; albergue infantil diurno, casacuna.

Organigrama de la escolaridad



* Puede comenzar a los 6 años

La educación superior, a la cual tienen acceso los que concluyendo la enseñanza media han sido aprobados en un proceso selectivo, también presenta una doble visión. Inicialmente hay una graduación con cursos de duración variable. Algunos de ellos son obligatorios para el ejercicio de profesiones reglamentadas. Los titulados de esos cursos pueden tener acceso a la post-graduación, que incluye desde cursos más breves, como los de perfeccionamiento y especialización, hasta los de maestrazgo (en general de dos a tres años y elaboración de una exposición sobre una investigación) y de doctorado (en general de tres a cinco años, y elaboración de una tesis inédita). La post-graduación concentra la mayor parte de la investigación científica del país.

La nueva LDB creó los «cursos secuenciales por campo del saber», de duración relativamente reducida y con niveles de extensión variables, con el propósito de atraer candidatos interesados en cumplir un perfeccionamiento profesional, o incluso de adquirir conocimientos por cualquier otro motivo, y que no pueden cubrir íntegramente una graduación, o que no están dispuestos a hacerlo.

La educación profesional abarca los cursos, vinculados o no a la enseñanza regular (fundamental, media o superior), y cuyo fin es la cualificación o perfeccionamiento profesional de estudiantes y trabajadores.

El cuadro de la página anterior también incluye la educación especial, destinada a los estudiantes cuyas especiales circunstancias lo requieren, y la educación indígena, para la población correspondiente.

LA ADMINISTRACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Brasil es un Estado federal. Las responsabilidades gubernamentales en materia educativa están divididas entre la Unión y los estados federados, el Distrito Federal y los municipios[2]. Ha sido prevista también la colaboración entre sus sistemas de enseñanza. Para hacer frente a esos mandatos, la Constitución Federal determina que al menos el 18 por cien de los ingresos por impuestos de la Unión sean destinados a la educación. Los entes federados deben aportar un mínimo del 25% de sus ingresos por impuestos. La importancia que el texto constitucional da a esa vinculación de recursos es de tal envergadura que su incumplimiento por parte de los estados es motivo suficiente para la intervención de la Unión en la unidad federal infractora. La misma regla vale para el estado en relación con sus municipios.

Es el poder central quien tiene las competencias para elaborar leyes educativas generales y para instituir, a través de ley, un plan nacional de educación[3]. Aunque algunas imposiciones legislativas del poder central en esta área hayan suscitado controversias, la tradición y la jurisprudencia han admitido un considerable peso al poder normativo de la Unión. Otra tarea del gobierno central, muy recientemente comenzada, consiste en asegurar la realización de evaluaciones nacionales del cumplimiento escolar, tanto en la enseñanza fundamental y media como en la educación superior.

En la oferta escolar, la Unión actúa principalmente en la educación superior (mantiene 39 universidades y otras 8 instituciones de este nivel de enseñanza) y en la educación profesional, con sus escuelas técnicas (23 instituciones), agrotécnicas (46 instituciones) y centros de enseñanza tecnológica (5 instituciones)[4].

La Unión tiene la obligación de ejercer, en materia educativa, una función redistributiva y suplementaria, de manera

(2) Cabe recordar la especificidad de la federación brasileña que, a partir del texto constitucional de 1988, pasó a estar formada casi únicamente por los Estados y el Distrito Federal, aunque también se incluyeron los municipios.

(3) El primer plan se está debatiendo en el Congreso Nacional.

(4) Datos de abril de 1988.

que garantice la igualdad de oportunidades educacionales por un lado, y el patrón mínimo de calidad de la enseñanza por otro, mediante asistencia técnica y financiera a las federaciones. Esa norma cobra especial relevancia en virtud de las desigualdades regionales, originadas por las acentuadas diferencias en el gasto por alumno, en la cobertura escolar y en la calidad de los servicios ofertados. Esa línea de acción debe ser seguida tanto en la ejecución de programas de ámbito nacional –por ejemplo, en la distribución de libros didácticos, alimentación y transporte escolar, todos ellos en la enseñanza fundamental– como en el traspaso de recursos financieros a los entes federados y, como ha sucedido recientemente, directamente a las escuelas.

Como muestra la tabla I, los estados vienen actuando con un peso progresivamente mayor en la oferta de la enseñanza fundamental y media. Muchos de ellos actúan también en la educación superior, incluso acometiendo graves problemas de cobertura en las áreas que lo requieren con absoluta prioridad. Como en muchos otros aspectos, la desigualdad regional posee aquí una característica especial, pues sería impropio comparar la situación de Sao Paulo, el estado más rico de la federación, que mantiene tres de las mayores y más prestigiosas universidades brasileñas, con la situación de otros estados más pobres, en los cuales el nivel de cobertura de la escolaridad básica aún es considerablemente deficiente. De los estados también se espera una actuación complementaria y redistributiva en relación con sus municipios.

La Constitución Federal brasileña determina que los municipios actúen prioritariamente en la educación infantil y en la enseñanza fundamental. No obstante, algunos de ellos han dado pasos en la oferta de la enseñanza media y hasta se han implicado en la oferta de la enseñanza superior, particularmente en la primera década de los 80, cuando su participación fue mayor en las matrículas, reduciéndose un poco y estabilizándose en los años siguientes.

A pesar de la razonable antigüedad de las normas sobre el reparto de competencias y sobre el régimen de colaboración, lo que se puede constatar es un panorama histórico de poca racionalidad en las iniciativas, en los tres niveles, por parte de algunos gobiernos, en materia educativa. Incluso después de 1988, en cada nivel prevaleció la práctica de un cierto comportamiento anárquico, ignorando con frecuencia las iniciativas de los demás. La ausencia de criterios técnicos y universales en las redistribuciones se convirtió en una de las características más significativas de las actuaciones gubernamentales.

TABLA I

Matrícula inicial por dependencia administrativa (en millares y porcentajes)

	Preescolar**					**Enseñanza Fundamental**					**Enseñanza Media**					**Educación Superior (Graduado)**				
	Dependencia Administrativa																			
	Fed.	**Est.**	**Mun.**	**Par.**	**Total**	Fed.	**Est.**	**Mun.**	**Par.**	**Total**	Fed.	**Est.**	**Mun.**	**Par.**	**Total**	Fed.	**Est.**	**Mun.**	**Par.**	**Total**
1970*	1 0,2 %	169 45,2 %	51 13,6 %	153 41 %	374 100 %	116 0,6 %	10.890 58,6 %	5.197 28 %	2.370 12,8 %	18.573 100 %	38 3,9 %	468 46,6 %	44 4,4 %	453 45,1 %	1.003 100 %	159 28,3 %	68 12,1 %	25 4,5 %	309 55,1 %	561 100 %
1980	9 0,6 %	328 31,7 %	381 25,3 %	617 42,5 %	1.335 100 %	169 0,7 %	11.928 52,8 %	7.603 33,7 %	2.898 12,8 %	22.598 100 %	86 3,1 %	1.325 47 %	97 3,4 %	1.311 46,5 %	2.819 100 %	317 23 %	109 7,9 %	66 4,8 %	885 64,3 %	1.377 100 %
1986	26 0,8 %	833 27 %	1.214 39,4 %	1.011 32,8 %	3.084 100 %	120 0,5 %	14.554 57,4 %	7.604 30 %	3.080 12,1 %	25.358 100 %	96 3 %	1.885 59,5 %	135 4,3 %	1.051 33,2 %	3.167 100 %	326 23 %	154 10,8 %	98 6,9 %	840 59,3 %	1.418 100 %
1991	17 0,3 %	1.210 22,9 %	2.743 51,9 %	1.314 24,9 %	5.284 100 %	95 0,3 %	16.717 57,2 %	8.773 30 %	3.618 12,4 %	29.203 100 %	103 2,7 %	2.473 65,6 %	177 10,1 %	1.017 27 %	3.770 100 %	320 20,5 %	202 12,9 %	83 5,3 %	960 61,3 %	1.565 100 %
1996	6 0,1 %	998 17,5 %	3.447 60,3 %	1.263 22,1 %	5.714 100 %	33 0,1 %	18.469 55,7 %	10.921 33 %	3.708 11,2 %	33.131 100 %	113 2 %	4.137 72,1 %	312 5,4 %	1.177 20,5 %	5.739 100 %	389 20,9 %	243 13 %	103 5,5 %	1.133 60,6 %	1.868 100 %

Fuente: Ministerio de Educación y Deportes.

* En la Enseñanza Fundamental (primer grado), datos de 1972; en la Educación Superior, datos de 1971.

** Incluye la atención escolar anterior a la Enseñanza Fundamental, sin limitación de edad.

Históricamente, el gobierno de la Unión ha ejercido su función complementaria y redistributiva por medio de un gran número de programas marcados por el «clientelismo» y por exigencias formales. El apoyo a los gobiernos subnacionales se da, generalmente, de forma individual, sin seguir una planificación que contemple criterios técnicos y exija contrapartidas de cara a una racionalización de las iniciativas en la oferta de los servicios educativos.

Las relaciones entre los estados y sus municipios, a su vez, vienen marcadas desde hace tiempo por el signo de la falta de articulación en materia de planificación y división racional de competencias. Los estados se muestran más interesados en la gestión de su red escolar. El apoyo a sus municipios, por vía normativa, va asociado a los intereses políticos, con la consecuencia de beneficiar a los municipios más ricos e influyentes en el juego político regional (Souza, 1993).

Buena muestra de esa falta de articulación son las dolorosas deficiencias de la municipalización de la enseñanza de 1º grado, cuya implementación progresiva ya estaba prevista por ley en 1971. En más de veinte años, el progreso en esa área ha sido escaso. Las matrículas en la red municipal aumentaron del 28% en 1970, al apenas 33% de 1996. En algunos estados lo que sucedió fue una estatalización de la oferta. El caso del estado de Sao Paulo fue el más significativo: sus municipios casi abandonaron la oferta de ese nivel de enseñanza, empujándola hacia el poder público estatal. Por otro lado, en donde más avanzó la municipalización –fenómeno característico en varios estados del nordeste– se produjo prácticamente una transferencia de competencias sin los correspondientes recursos para soportarlas.

Este panorama fue el responsable de una gigantesca variación en el coste por alumno de las escuelas públicas entre regiones, unidades federadas y, en el interior de un mismo estado, entre la red estatal y las municipales. Aunque los estudios sobre la materia sean escasos, una Auditoría, realizada a mediados de la década de los 80, reveló variaciones que iban desde los 308,2 dólares en el Distrito Federal y los 306,2 dólares en la red estatal de Río de Janeiro a los 32,6 dólares en las escuelas de la red estatal del Piauí y los 21,2 dólares en la red municipal del Estado de Alagoas (Xavier & Marques, 1987).

Entre la tradicional superposición de iniciativas y la consecuente profusión de normas educativas, quedó un exiguo espacio para que los centros de enseñanza pudieran tomar decisiones. La regla general, que muy recientemente comienza a modificarse, es la de escuelas sin autonomía alguna frente a los órganos centrales de la administración educativa, incluso en el campo pedagógico. Resumiendo, y como suele suceder en las regiones más apartadas de la zona rural, la situación extrema de escuelas semiabandonadas, en las cuales, por carencias de preparación profesional y de apoyo técnico, el recurso a la improvisación se convirtió en el medio de supervivencia.

En un intento de combatir esos vicios, se acometieron algunos cambios legales y constitucionales, cuyos efectos, no obstante, comienzan a sentirse tenuemente. En primer lugar, se fijó de forma más clara el reparto de responsabilidades entre los diversos niveles gubernamentales. De tal manera que, por ejemplo, a los municipios se les ha prohibido actuar en la oferta de la enseñanza media y superior, a menos que lo hagan aplicando recursos ajenos a los del 25%, que deben aplicar de su recaudación impositiva, al apartado de educación. Se hace hincapié también en el necesario cumplimiento de la norma que desarrolla la colaboración entre estados y municipios para la oferta de la enseñanza fundamental. Sin embargo, la medida más concreta e innovadora fue la presentada para la creación, en el ámbito de cada estado, del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la

Enseñanza Fundamental y de Valoración del Magisterio. Esos fondos, de naturaleza contable, se proveen en un 15% de las principales fuentes de recursos de estados y municipios. Su redistribución se hace de acuerdo con el número de alumnos matriculados en las respectivas redes de enseñanza de estados y municipios. Anualmente, se fija un valor nacional mínimo por alumno, nunca inferior al cociente entre la previsión de la recaudación total de cada fondo y el número de alumnos matriculados en la enseñanza fundamental durante el año anterior. Cuando los recursos del fondo de un estado no son suficientes para alcanzar el valor nacional mínimo por alumno, la Unión debe completarlo.

Con una duración prevista de diez años, esos fondos comenzaron a ser implantados obligatoriamente al inicio de 1998. Por consiguiente, sus efectos apenas pueden sentirse aún, y aunque se pueda prever una mayor equidad en el reparto de tareas y en la distribución de recursos en el ámbito intraestatal, las desigualdades en este ámbito no gozan de la garantía de ser corregidas, pues, como ya se refleja en la fijación del valor mínimo anual por el Presidente de la República, la Unión no está dispuesta a arriesgar una mayor y sustanciosa cantidad de recursos para una iniciativa que técnicos influyentes del Ejecutivo califican de «saco sin fondo».

También quedó determinado, tras la aprobación de la Enmienda Constitucional nº 14/96, qué estados y municipios deben definir sus formas de colaboración en la oferta de la enseñanza fundamental, toda vez que ambas entidades tienen responsabilidades en ese ámbito. Cabe destacar que la Constitución Federal no prevé que los estados y los municipios hayan de responsabilizarse obligatoriamente de la oferta de la enseñanza fundamental. Ambos deben «actuar», prioritariamente, en ese nivel de la enseñanza. Por ello, se hace necesario que un acuerdo entre los dos niveles de gobierno, en el seno de cada estado, permita el reparto de responsabilidades y la articulación de iniciativas.

Es obligado, no obstante, reconocer las innovaciones surgidas en algunos estados que se anticiparon a las innovaciones constitucionales, movidos, esencialmente, por la escasez de recursos y por la constatable relevancia de sus iniciativas. Los procedimientos fueron diversos. Unos, como ocurrió en el estado de Rio Grande do Sul, se apoyaron en las transferencias negociadas para recursos y patrimonio. Otros, como en el estado de Santa Catarina, los municipios asumieron la oferta de los cursos iniciales de la enseñanza fundamental; en algunos, se adoptó la división de responsabilidades de acuerdo con la capacidad financiera de los municipios (estado de Minas Gerais); o combinando ambos modelos, como sucede, por ejemplo, en el estado del Paraná (Amaral Sobrinho, 1995; Marques, 1995).

LA EDUCACIÓN INFANTIL

La cobertura de la educación infantil en Brasil ha mostrado deficiencias y desigualdades. En los primeros años de edad, particularmente, el nivel de cobertura es aún bastante insatisfactorio, con un avance mayor en preescolar. La tasa de cobertura en 1989 fue apenas del 16,9%. La población de 0 a 3 años casi no fue contemplada, cayendo la tasa hasta el 5,1%. En la franja de 5 a 6 años subía hasta el 33,96% en el año 1991 (MEC, 1994). El elitismo de la oferta era evidente: sólo eran atendidos el 9% de los niños entre los 0 y los 6 años cuyas familias tenían una renta mensual per cápita inferior al salario mínimo, frente al 35% de las que tenían un rendimiento superior a dos veces el salario mínimo (IBGE, 1992). Generalmente, la expansión de la educación infantil se produjo en función del empeño de las autoridades locales

en atender las reivindicaciones de la población (cf. a tabla I) y en unos momentos en los que no había una política nacional para el sector[5].

A pesar de este deficiente panorama, la Constitución Federal determina el «deber del Estado» de garantizar la «cobertura en jardines de infancia y centros de preescolar a los niños de cero a seis años de edad».

Dos grandes avances pueden detectarse en esa norma constitucional. En primer lugar, cabe destacar el nuevo campo que se abre con el reconocimiento del jardín de infancia como una institución educativa y no meramente social, o de simple depósito de niños para alivio de padres imposibilitados de permanecer durante el día, o parte del día, con sus hijos. Por otro lado, garantizar la cobertura educativa de los niños en esa franja de edad es un hecho inédito en Brasil. En todo caso, hace ya bastante tiempo que los educadores venían insistiendo sobre la importancia de la preparación de los niños para la vida escolar, mediante la cobertura en instituciones que desarrollaran más precozmente a estos niños, no tanto en aspectos cognitivos como en sus aspectos más socioafectivos. En un país como Brasil, aún lastrado por graves problemas en la enseñanza obligatoria, la extensión de la cobertura educativa en la primera infancia puede contribuir a la positiva regresión del panorama, a través de una preparación de los niños de cara al desarrollo de su futura vida escolar (Castro, 1998).

Mientras tanto, la contundencia de esa norma constitucional es criticada por diversos analistas. Ciertamente, las objeciones no se basan en un menosprecio al valor de la educación infantil, sino al idealismo de preverla como una obligación del poder público para toda la población. En el contexto de gratuidad de la enseñanza en centros oficiales, la referida norma constitucional conlleva el riesgo de ocasionar una gran dispersión de esfuerzos. Se comprende si tenemos en cuenta que, además de que el poder público cumple mal sus deberes para con la enseñanza fundamental y afronta diversos problemas de mantenimiento en instituciones de otros niveles de enseñanza, haya creado una amplia red de obligaciones que ha sido responsable, en parte, de una situación perversa, en la cual los sectores de la sociedad que poseen mayor poder económico obtienen ventajas desproporcionadas con respecto a sus necesidades.

Es necesario, consiguientemente, buscar un equilibrio entre la difusión de la educación infantil y la corrección de las deficiencias en la oferta de la propia enseñanza obligatoria. En general, las dos tareas son importantes y complementarias, aunque el texto constitucional ponga más énfasis en atender a la segunda. Por tanto, dada la escasez de recursos para atender las demandas en esta área educativa, sería conveniente que el poder público estableciera una estrategia que diera prioridad, en la oferta educativa de educación infantil, a la población con pocos recursos.

LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

Como se dijo anteriormente, la oferta de la enseñanza fundamental es, principalmente, responsabilidad de los estados y de los municipios, debiendo el gobierno de la Unión, a través de la asistencia técnica y financiera, asumir las funciones suplementa-

(5) Hasta el censo escolar de 1997 (actualmente en su fase final), los jardines de infancia e instituciones similares no formaban parte de las estadísticas educativas. De aquí, por tanto, la falta de actualidad de datos. Las tasas de cobertura de preescolar, a su vez, son relativamente poco precisas debido a la falta de claridad, hasta la LDB de 1996, sobre esa franja de edad.

ria y redistributiva. Como muestra la tabla I, la iniciativa privada es responsable de apenas un 11,2% de las matrículas en el nivel (1996), lo que revela el grado de importancia de la red pública en el sector.

A pesar de que la obligatoriedad de la enseñanza elemental de ocho años fue establecida en la Constitución de 1967, la tasa media de cobertura de la población entre 7 y 14 años es del 91,2%, y baja al 83,1% en la zona rural del país; el 86,4% en la región nordeste, siendo del 80,1% en su zona rural (PNAD, 1996). Las principales faltas de cobertura escolar se localizan principalmente en las áreas rurales de las regiones más pobres y en la periferia de las grandes metrópolis.

En virtud de la expansión de la cobertura de la enseñanza obligatoria, las tasas de analfabetismo han ido bajando a lo largo de los años, como muestra la tabla II.

TABLA II

Analfabetismo de la población de más de 15 años (en millares)

AÑO	Nº DE ANALFABETOS	%
1900	6.348	65,3
1920	11.409	65,0
1940	13.269	56,1
1950	15.272	50,6
1960	15.964	39,7
1970	18.100	33,7
1980	19.356	25,9
1991	19.233	20,1
1995*	16.097	15,6
1996*	16.545	15,6

Fuente: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IGBE.

* Excluye el área rural de la región norte, subestimando el contingente de analfabetos.

Tras el fracaso de los amplios programas de alfabetización de adultos emprendidos en las décadas de los 70 y de los 80, la universalización de la enseñanza elemental pasó a ser vista como el medio más eficaz de combatir el analfabetismo. Con todo, las autoridades educativas han apoyado iniciativas locales para la educación básica de adultos, muchas veces en convenio con empresas. Además de esto, la Constitución de 1988 garantizó el derecho de acceso a la enseñanza fundamental a las personas que no tuvieron esa posibilidad en la edad correspondiente (entre los 7 y los 14 años).

Si el acceso a la escuela obligatoria se encuentra razonablemente próximo a la universalización, los índices de eficiencia de la enseñanza fundamental muestran graves distorsiones. Los niveles de abandono y, principalmente de repetidores, son elevados. El porcentaje de alumnos que re-

pitieron el curso 1º llegó al 44% entre 1995 y 1996. En el curso 5º , la tasa, en el mismo período, fue del 35%. En consecuencia, de ese fenómeno ya conocido como «pedagogía de la repetición», el desfase entre el curso y la edad alcanza altos niveles. Según el censo escolar de 1996, la tasa nacional de distorsión curso/edad en la enseñanza fundamental fue del 68,7%, llegó al 81,3% en la región norte y al 83,1% en la región nordeste. En consecuencia, menos de la mitad de los alumnos que entran en la enseñanza fundamental consiguen terminarla, y los que lo hacen han pasado, para conseguirlo, una media de 11,2 años. Los que han accedido a la escuela –incluidos los que abandonan– pasan en ella una media que supera los ocho años (Oliveira & Castro, s.f; MEC/INEP, 1996). De esta manera, si consideramos como analfabetos funcionales los brasileños con más de diez años de edad sin instrucción, o con menos de cinco años de escolarización, el contingente alcanza los 63,4 millones de individuos, sobre una población total de 123 millones (PNAD, 1996).

La calidad de la enseñanza ofertada presenta serias deficiencias, como demuestran los resultados del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) 1995, del Ministerio de Educación y Deportes (MED). El aprovechamiento medio (midiendo la probabilidad de respuesta correcta a cuestiones de un test, en una escala de cero a cien) en Matemáticas fue apenas de un 29,5% en el curso 4º, y del 35,6% en el 8º. En lectura los valores son mayores aunque bajos: el 49,9% en el curso 4º y 65,9 en el 8º. En las dos áreas y cursos, los resultados fueron inferiores en las regiones más pobres, con una diferencia regional de rendimiento del orden del 21% (comparación hecha entre el sudeste y el nordeste en lectura, en el curso 8º. También se observa una marcada diferencia entre la zona urbana y la rural.

La pobreza y la inserción precoz de los niños en el mundo laboral constituyen factores importantes de fracaso escolar y de abandono prematuro de la escuela obligatoria. En 1995, había en torno a los 3,8 millones de niños entre los 5 y los 14 años trabajando (PNAD, 1995). En ese año, la proporción de pobres en el país llegaba a los 30,4 millones de personas (20% de la población), índice obtenido en virtud del impacto favorable de la estabilización monetaria sobre las rentas más bajas (Rocha, 1997)[6]. Los recursos privados de las familias pobres para la educación de sus hijos son inevitablemente muy bajos, a pesar de que reconozcan la gran recompensa que les proporciona la educación. Además de esto, los niños, al encontrarse en muchos casos con escuelas mal preparadas para recibirlos, se convierten en víctimas casi naturales de una pedagogía arcaica que concibe la repetición de curso como una forma de control de la calidad de la enseñanza. Finalmente, los efectos de los primeros tropiezos disminuyen la autoestima de los niños y de sus familias, reforzando con ello la continuidad del fracaso escolar e impidiendo que la educación ejerza su papel en la reducción de los mismos niveles de pobreza.

Para combatir este panorama de problemas en la enseñanza fundamental, se van tomando importantes iniciativas. Con el propósito de corregir el flujo escolar se han creado grupos acelerados en los cuales los estudiantes con retraso escolar reciben un tratamiento educativo especial, con material didáctico adecuado y profesores

(6) En 1993, había 43,2 millones de individuos por debajo del mínimo de pobreza, correspondiente al 30% de la población. El concepto de pobreza utilizado va asociado al hecho concreto de renta baja, es decir, aquélla que se considera insuficiente para atender las necesidades básicas en determinado tiempo y lugar, y tiene en cuenta la renta familiar per cápita y las *cestas de compra* locales en familias de renta baja (Rocha, 1997).

preparados para potenciar el avance escolar (aceleración del aprendizaje).

Contando con el apoyo del Banco Mundial, se implantó a partir de 1993 el Proyecto Nordeste, de cara a mejorar la calidad de la enseñanza fundamental en la región del país que históricamente presenta los índices educativos más desfavorables. El proyecto comprende un extenso muestrario de iniciativas, que incluyen la distribución de libros didácticos a los alumnos, reformas y equipamientos en las escuelas, implantación de bibliotecas y perfeccionamiento de profesores. Un programa similar, llamado FUNDESCOLA I, comienzan a implantarse en las regiones norte, nordeste y centro-oeste, las más pobres del país, con el objetivo de atender a 4.200 escuelas y 1,35 millones de estudiantes entre los 7 y los 14 años (THE WORLD BANK, 1998).

Supuso un cambio institucional valioso el que representa la creación del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Evaluación del Magisterio, que deberá promover una mayor equidad en la distribución de los recursos dentro de cada estado y podrá disminuir las disparidades del gasto por alumno entre los estados y las regiones. Además de esto, el 60 por cien de los recursos monetarios deben destinarse al pago de los profesores, medida que permitirá el aumento de los salarios docentes en las regiones más depauperadas.

La preparación de los profesores va progresivamente mereciendo una mayor atención[7] e incluye los recursos que posibilita la educación a distancia, que permiten el perfeccionamiento de los profesores en su mismo lugar de trabajo. Un ejemplo de esa iniciativa es el programa *TV escola*, del gobierno federal, que envió medios a 45.000 escuelas públicas para recibir programas educativos.

Para aligerar el impacto de la pobreza en el desarrollo escolar, se crearon programas que compatibilizan el principio de renta mínima con la frecuencia escolar. Las familias con un determinado nivel de pobreza asumen el compromiso de enviar a sus hijos a la escuela y son compensadas con un auxilio financiero mensual. Tras el punto de partida de estas iniciativas cuyos pioneros fueron el Distrito Federal y los municipios de Campinas y Ribeirão Preto (ambos en el estado de São Paulo), implantadas en 1995, otros muchos entes federados instauraron sus propios programas o están estudiando su creación. El gobierno mismo de la Unión creó un programa de lucha contra el trabajo infantil y el estímulo de la frecuencia escolar en regiones particularmente sensibles y piensa extenderlo a todo el país, mediante transferencias de recursos hacia los municipios que implementen sus propios programas. Aunque sea prematuro evaluar de forma rigurosa estas experiencias, comúnmente llamadas de «bolsa-escuela», ya se puede constatar una mejora en los índices de frecuencia y aprovechamiento en los niños de las familias más desfavorecidas. Sin embargo, otros indicadores apuntan hacia la necesidad de mejorar las condiciones intraescolares como el medio más eficaz de lucha contra el fracaso en la enseñanza fundamental, lo que aconseja cautela en cuanto al uso de los recursos educativos en programas de aumento de la renta familiar.

Esas y otras medidas representan una muestra inequívoca de un mayor compromiso de las autoridades públicas y de la sociedad en general, en el sentido de garantizar el derecho a la escolaridad ele-

(7) De acuerdo con el Censo Escolar de 1996, el 9% de los docentes de enseñanza fundamental no tiene el nivel de escolaridad mínima para el ejercicio de la profesión (enseñanza media completa), tasa que llega al 19% en la región nordeste y al 23% en la región norte.

mental. Los problemas son enormes y abarcan cuestiones no directamente ligadas al campo educativo, como la pobreza, la injusta distribución de la renta, las desigualdades regionales e, incluso, los prejuicios raciales que, ciertamente, contribuyen al hecho de que la población «negra» posea la mitad del número medio de años de estudio en comparación con la «blanca»[8]. Con todo, tras años de desencuentro, el país se puso de acuerdo en admitir el papel real de la educación en las transformaciones que suceden en el mundo y, finalmente, parece decidido a garantizar un derecho ya hace mucho plasmado en los preceptos constitucionales y legales.

LA ENSEÑANZA MEDIA

La Constitución Federal brasileña prevé la progresiva universalización de la enseñanza media. Ciertamente, la norma es el resultado de la preocupación de los constituyentes por la escasa expansión de este nivel escolar en el país. En 1996, la media neta de matrícula fue de apenas el 24%.

En la realidad, los problemas de flujo escolar en la enseñanza fundamental rebajaron el impulso sobre la extensión de la oferta de plazas en la enseñanza media. Aún así, el crecimiento de matrículas entre 1991 y 1996 fue del 52,2%, y la media alcanzada sólo en 1997 llegó al 11,6% según el Censo Escolar de ese año. En la medida en que el flujo en la enseñanza fundamental se vuelva paulatinamente más regular, el aumento en el nivel medio crecerá considerablemente. Por ello, el aumento en la oferta de plazas debe ser un elemento prioritario en las políticas educativas, especialmente en los estados, pues éstos ya detentan más del 70% de las matrículas y, de acuerdo con la norma constitucional, tienen en ese campo una de sus principales responsabilidades en materia educativa.

Aunque de menor calado que en el nivel fundamental, la enseñanza media brasileña también presenta problemas de flujo escolar. Más de la mitad de los alumnos matriculados se encuentran fuera de la franja de edad prevista (de los 15 a los 17 años), distorsión que alcanza a más del 70% en la región norte y al 68% en la región nordeste. En 1995, más de medio millón de estudiantes fueron suspendidos, lo que supone un total de casi el 15% del contingente de alumnos (MEC, 1997).

A pesar del embudo representado en la enseñanza fundamental, también el rendimiento escolar se ha mostrado bastante insatisfactorio. De acuerdo con el SAEB 1995, el aprovechamiento medio en Matemáticas en el 3º (y último) curso fue de apenas un 35,6%, y en lectura del 66,1%. Nuevamente, los resultados fueron inferiores en las regiones más pobres, aunque la diferencia inter-regional fuese menor si los comparamos con la enseñanza fundamental (MEC, 1998b). Evaluaciones llevadas a cabo al final de 1997, sobre el 37% de los alumnos que finalizaron el nivel medio, en nueve estados de diferentes regiones, mostraron resultados aún peores: la media de aciertos en Lengua Portuguesa fue del 40% de los alumnos que estudian en el horario diurno, y del 33% de los que estudian en el nocturno; en Matemáticas, la media de aciertos fue del 26%, independientemente del horario de estudio (MEC/INEP, 1998a).

Además de estos problemas, la enseñanza media de Brasil no es ajena a los problemas derivados de la falta de definición sobre la cualificación para el trabajo y

(8) En 1990 la población blanca llegaba a una media de 5,9 años de edad estudiando, mientras que la negra se situaba en los 3,3 (*apud* PNUD/IPEA, 1996).

la preparación científica. Sucesivas reformas han procurado buscar soluciones para el rol que han de contemplar las dos líneas de formación. Siguiendo una visión estrecha y tecnicista, la reforma llevada a cabo en 1971 instituyó la profesionalización mediante título en toda la enseñanza media. Esa estructura unitaria, no obstante, no pudo impedir que diversas escuelas, en general privadas y de élite, adoptaran una formación académica disfrazada, con el objetivo de preparar a sus alumnos para el acceso a la enseñanza superior. Mientras, en la mayoría de las escuelas públicas, se permitían una serie de habilitaciones profesionales trasnochadas, de muy poco utilidad para una buena colocación en el mercado de trabajo. A pesar de la revisión de este unitarismo en 1982, la enseñanza media mantuvo ese estrabismo sobre los objetivos de formación científica y de cualificación profesional.

La LDB de 1996 posee el mérito de no haber cometido el error de abrir un único camino para la formación de los estudiantes. La ley reconoce que es indispensable que todos reciban una formación general. Pero va más allá y abre la perspectiva de la diferenciación, apartándose de la exigencia de un uniformismo incapaz de tener en cuenta las desigualdades personales de aptitud, personalidad y motivación (Castro, 1998). Como mostró la investigación realizada con casi 430.000 estudiantes que finalizaron la enseñanza media en nueve estados, el 37,8% de los alumnos deseaban ingresar en la enseñanza superior; el 17,4% querían hacer cursos profesionales para optar al mercado de trabajo; el 11,6% deseaban conseguir rápidamente un empleo; y el 12% se mostraban indecisos sobre qué hacer (MEC/INEP, 1998a). No es difícil, por tanto, percibir que esa diversidad de perspectivas es incompatible con la idea de una escuela única.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior en Brasil, al igual que en otras partes del mundo, sufrió una gran expansión en las últimas décadas, con tendencia, no obstante, a estabilizarse desde los años 80. Concretamente, las matrículas aumentaron de 51.100 en 1950 a 1.377.286 en 1980. Ya en los años 80, como muestra la tabla I, el crecimiento de las matrículas fue del 10%.

A pesar del crecimiento de las últimas décadas, la población con estudios superiores es escasa. El número de estudiantes de nivel superior por cada cien mil habitantes en 1996 es de apenas 1.189 personas, prácticamente el mismo que en 1980, aunque casi el 12% más que en 1991[9]. Esta situación se puede explicar, en gran parte, por los problemas de acceso y flujo escolar en la educación básica.

En Brasil, la educación superior surgió por iniciativa del gobierno central, que la monopolizaba hasta la llegada de la República, en 1889. Con todo, fue en la década de los años 40 de este siglo cuando comenzó a crearse el modelo, aún vigente, por el cual el gobierno federal mantiene al menos una institución de educación superior en cada estado. La expansión de estas instituciones tuvo su punto álgido en los años 70. Después, sus matrículas fueron creciendo más lentamente, en gran parte debido a los fuertes ajustes provocados por la crisis fiscal.

El que los estados se ocupen de la enseñanza superior es un fenómeno relativamente reciente, exceptuado el estado de São Paulo cuya iniciativa en este sentido se

(9) Estos datos están ligeramente sobreestimados, pues tienen en cuenta el total de matrículas al comienzo del año lectivo, sin considerar el abandono a lo largo del curso.

remonta a la década de los años 30, aparte de otras iniciativas de comienzos de siglo que no tuvieron mayor trascendencia. En algunos casos, el mantenimiento de instituciones de educación superior por parte de los estados suele ser objeto de críticas, debido a las deficiencias de cobertura pública en la oferta de enseñanza fundamental y media. Las mismas objeciones se hacen a los municipios que tienen capacidad de actuación en la educación superior. Por tanto, en ese nivel, las matrículas municipales se estabilizaron, tras un considerable crecimiento al inicio de los 80. Como ya se ha dicho, la LDB de 1996 puso freno a una mayor ocupación municipal en la oferta de la educación superior.

Las más prestigiosas instituciones de educación superior brasileña son las que el poder público mantiene, principalmente el federal y el estado de São Paulo. No obstante, el número de instituciones públicas es elevado y, aunque gocen de mejor reputación que las privadas, su calidad de enseñanza es bastante heterogénea.

Por otro lado, la estructura organizativa y administrativa de las instituciones públicas de educación superior es considerablemente uniforme. A pesar de que la autonomía universitaria esté contemplada por ley (1968) en primer lugar y, más tarde por norma constitucional (1988), las instituciones de educación superior han sido obligadas a observar las mismas normas que cualquier otro servicio público, algo que cercenó, particularmente en el ámbito federal, sus peculiaridades. En lo tocante a su financiación, estas instituciones también gozan de características comunes. En general, dependen básicamente de las provisiones hechas desde el erario público. Sus gastos se cubren por vía reglamentaria y se les destinan más fondos que a las instituciones privadas, lo que se explica por el mayor desarrollo de actividades investigadoras, pero también por mayores ventajas concedidas a los funcionarios públicos e incluso por la acumulación de pérdidas administrativas a lo largo de los años.

El sector privado tuvo, igualmente, una mayor expansión en el período anterior a la década de los 80. A partir de entonces, su crecimiento pasó a ser más lento, reflejando también las dificultades económicas del país. Incluso así, el sector continuó manteniendo la mayor parte de las instituciones de enseñanza (77% en 1996) asumiendo la mayor parte de las matrículas (el 60% en 1996).

En realidad, el gobierno federal procuró favorecer el proceso de expansión del sector privado como una forma de aliviar la relativa rigidez en el crecimiento de plazas para el sector público. Además de facilitar la apertura de centros particulares y el reconocimiento de sus cursos, el gobierno de la Unión creó un programa de «crédito educativo» por el cual los estudiantes sin condiciones económicas para pagar las anualidades en centros privados, se benefician de la financiación pública, la cual perciben cuando concluyen sus estudios. Durante muchos años, el crédito educativo gozó de subsidios especiales a bajo interés y sin revisión o actualización lesiva en el crédito. En los últimos años, no obstante, esa política ha sido modificada. Incluso así, la solicitud de créditos aumentó significativamente, generando situaciones de agobio, como pueden ser los constantes atrasos en la salida de los recursos comprometidos o del aumento de la inasistencia para los estudiantes.

Sólo recientemente la evaluación de los resultados en la educación superior despertó una verdadera preocupación social, pasando a formar parte de las políticas educativas. Debe hacerse, en este punto, excepción en lo que respecta a la actividad investigadora, que ya tenía hace algún tiempo su financiación asociada al proceso evaluativo. En cuanto a la enseñanza, solamente venían usándose procedimientos burocráticos tradicionales en las autorizaciones para el funcionamiento de las insti-

tuciones y el reconocimiento de sus cursos. Mientras tanto, en 1996, comenzó a aplicarse el «Examen Nacional de Cursos», popularmente conocido como «*El Probón*». Inicialmente limitado a algunas áreas, más previsto para abarcar todos los cursos de graduación, este examen es obligatorio para los alumnos que están terminando sus cursos, y necesario para la obtención de diplomas. Fueron intensas las resistencias a su creación, lo que dio origen a concesiones inusitadas, principalmente a la hora de obtener los diplomas –y, en el caso de profesiones regladas, el permiso oficial para su ejercicio–, como darlo aunque el estudiante tenga una nota baja, incluso aunque entregue la prueba en blanco. A pesar de esto, la publicidad dada a los resultados de los exámenes ha llevado a diversas instituciones a revisar sus procedimientos, lo que podría tener consecuencias positivas sobre la calidad de la enseñanza.

La extensión del proceso evaluativo constituye uno de los mayores desafíos de la educación superior brasileña. Entre otros problemas que necesita afrontar el sector, cabría también apuntar la necesidad de asegurar una verdadera autonomía administrativa para las universidades públicas y promover la ampliación de la oferta del crédito educativo. Y no menos importante será el preguntarse, al respecto, de los efectos, en términos de igualdad en las políticas sociales, del mantenimiento de la gratuidad universal en la enseñanza pública superior.

LA EDUCACIÓN PROFESIONAL

Con la aprobación de la LDB de 1996, la expresión «educación profesional» pasó a definir las diversas modalidades de cursos de cualificación profesional, vinculadas o no a la enseñanza reglada. Ésta puede tener tres niveles de oferta.

El primero, denominado básico, está abierto a cualquiera que lo desee, y su matrícula está condicionada a la capacidad de aprovechamiento y no al nivel de escolaridad. Sus cursos son de duración variable y no están sujetos a reglamentación curricular. El segundo nivel, denominado técnico, está destinado a alumnos matriculados o titulados de enseñanza media. Sin embargo, posee una organización curricular propia, independiente de la enseñanza de formación académica. Por ello, es más flexible y posibilita que el estudiante concilie más adecuadamente sus necesidades y aspiraciones en el aprendizaje técnico con las formalidades de la estructura escolar. Finalmente, el tercer nivel, el tecnológico, corresponde a los cursos de nivel superior del área tecnológica, y está destinado a graduados de enseñanza media o del nivel técnico de educación profesional.

Brasil posee una buena red de escuelas de formación profesional, que cubren parte de la demanda de los estudiantes interesados en esta enseñanza y las necesidades de las empresas que precisan recursos humanos mejor cualificados. Es el caso de las escuelas técnicas federales y de la red de escuelas vinculadas al sector empresarial.

Estas últimas se mantienen en gran parte con recursos originarios de un impuesto específico (llamado de contribución social), detraído de la aportación fiscal de las empresas. Se dividen en cuatro grandes ramos. Los más tradicionales, creados en la década de los 40, son el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial – SENAI- y el Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial – SENAC-. Al final de los años 80, se crearon el Servicio Nacional de Aprendizaje Rural – SENAR- y el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENAT-. Como estas escuelas por tradición mantienen un estrecho contacto con el mundo empresarial, han sido capaces de adaptarse mejor a las demandas del sector, escapando de la relativa rigidez de la estructura escolar. El

SENAI, por ejemplo, fue creado en 1942 con el objetivo básico de cualificar a los futuros trabajadores de las industrias. Con el paso del tiempo, su actuación se ramificó mediante la implantación de cursos técnicos, la ampliación de programas de preparación y la oferta de asistencia técnica y tecnológica a empresas. En 1995, el SENAI realizó 2,3 millones de matrículas, en cerca de tres mil cursos, que abarcaron más de 25 áreas industriales, en su red de 956 «unidades operativas» (346 de ellas itinerantes).

Las escuelas técnicas federales, a su vez, conforman una red de establecimientos que han ganado una merecida reputación en su área, haciendo buenos, en principio, los elevados costes para su mantenimiento. Aunque tuviesen como finalidad primordial la de formar técnicos de nivel medio, su excelente planteamiento y su vinculación a la enseñanza de formación general acabaron atrayendo a estudiantes que tenían por objetivo llegar a la educación superior, en muchas ocasiones compitiendo por plazas de cursos que no eran específicos del área técnica. Esta contradicción fue uno de los motivos principales de la reciente reforma que ha desestimado la oferta de la enseñanza de la formación académica en las instituciones de enseñanza profesional.

Los cambios en el sector productivo están exigiendo la formación de un nuevo perfil de trabajador que, además, esté capacitado para adaptarse a los cambios tecnológicos. Las escuelas de enseñanza regular tienen, naturalmente, un papel a desempeñar en esa formación. Con todo, la necesidad constante de perfeccionamiento y actualización profesionales exigen una flexibilidad que, en la realidad brasileña, deberá ser reforzado por los cursos de educación profesional. Por eso, este sector comienza a recibir un tratamiento especial por parte de las autoridades educativas, y ya comienza a haber planes para su expansión en los próximos años.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La Constitución Federal de 1988 contiene varias normas de apoyo a los deficientes: igualdad de derechos en el trabajo; el deber de los tres niveles de gobierno para su protección; la institución (conforme a ley) de un subsidio mensual en el caso de carencias; y la previsión de programas especiales de atención e integración social, así como facilidades de acceso y locomoción. El deber del Estado en la atención a la educación especial está presente en otra de esas normas.

Aunque el texto constitucional restrinja la atención en educación especial a quienes tengan deficiencias, el concepto de educación especial incluye también a los que padecen conductas atípicas y a los superdotados. De ahí la expresión «portadores de necesidades educativas especiales», la cual, por su carácter genérico, engloba las tres categorías de educandos reseñadas. Esta concepción fue adoptada por la LDB de 1996, que interpretó de forma más elástica la idea de atención educativa especial.

Esa atención debe llevarse a cabo, preferentemente, en la red regular de enseñanza, medida ésta que supone un medio de promover la integración de los educandos, y que ayuda a romper ideas preconcebidas y el respeto a las diferencias individuales. Por otro lado, los costes, más elevados, de las escuelas especiales harían inviable la atención a todos los portadores de necesidades especiales, lo que sería aún más grave en un país con serios problemas en la oferta de educación pública. Si la integración en la enseñanza regular no fuera posible, la atención se hará o en clases especiales de la propia escuela de enseñanza regular, o, en caso de que fuera preciso algún tipo de apoyo que ésta no pudiera ofrecer, en una escuela especial o en un servicio especializado. Es el caso, por ejemplo, de las oficinas pedagógicas,

destinadas al desarrollo de aptitudes y habilidades profesionales; las clases hospitalarias, para la atención de educandos internados en hospitales; enseñanza con profesores itinerantes, preparados para desarrollar su trabajo en varias escuelas; sala de estimulación esencial, destinada a los deficientes de 0 a 3 años y niños considerados de alto riesgo.

La legislación brasileña reconoce y valora la atención que se presta a la enseñanza especial tras los primeros años de vida del niño, así como determinados aspectos que revelen alguna deficiencia, grandes habilidades o conductas atípicas. Al final, cuanto más pronto comience el trabajo de educación especial, mayor será la tendencia hacia el éxito en la reorientación del desarrollo físico, intelectual y social del niño. De tal forma que el estímulo y la evaluación de los niños portadores de necesidades educativas especiales deben ponerse en marcha en los primeros años de la educación básica, incluso en los jardines de infancia, preescuelas u otras entidades de educación infantil previstas por la ley.

No obstante, si pasamos del terreno de los preceptos legales al de la realidad, podemos constatar que el país padece un considerable abandono en la educación especial. En cuanto a disponibilidad, la atención de los estudiantes con necesidades de educación especial prácticamente se limita a la educación infantil y a la enseñanza fundamental. En realidad, aún no existe una política nacional para el sector y sólo recientemente el gobierno federal ha decidido abandonar la línea de atención especial terapéutica en favor de una concepción de la educación especial como modalidad de enseñanza (Mazzota, 1996). Como muestra la tabla III, el país aún necesita hacer un esfuerzo mayor para cumplir la norma constitucional que da preferencia a la integración, pues la mayoría de las matrículas de educación especial se localizan en instituciones especializadas. Desde 1988 se produjo un decremento de la integración, del 43,6% al 45%, en 1996. Desgraciadamente, el nivel mayor de integración en las regiones menos desarrolladas, como muestra la tabla III, no es fruto de una política consistente, pues la atención a la enseñanza especial no se difunde.

Por otro lado, a pesar de la dedicación de diversos profesionales e instituciones públicas y privadas, la calidad de los servicios ofrecidos es, en general, insatisfactoria. La integración muchas veces se queda en lo nominal. Los profesores no reciben preparación adecuada, o adquieren escasos o superficiales conocimientos sobre la materia. Si existen, los recursos didáctico-pedagógicos son insuficientes y/o inadecuados (Castro, 1998). En lo que se refiere a la financiación, el poder público en Brasil ha mostrado una gran indecisión entre ampliar su red de atención de educación especial o dejarlo en manos de terceros. En este sentido, las organizaciones no gubernamentales –ONGs– se han convertido en «rivales funcionales de la red escolar pública» (Gomes & Amaral Sobrinho, 1996). La LDB de 1996 determinó que el poder público pasara a dar preferencia a la expansión de su red, pero es probable que las ONGs continúen desempeñando un importante papel en este sector, dadas las deficiencias de cobertura por parte de la red pública.

TABLA III
Distribución de las matrículas de alumnos de educación especial - 1996

Regiones	Matrículas en la Enseñanza Regular	Matrículas en instituciones especializadas	Total
Norte	0,78	0,22	100
Noreste	0,48	0,52	100
Sureste	0,43	0,57	100
Sur	0,42	0,58	100
Centro-Oeste	0,38	0,62	100
Total Brasil	0,45	0,55	100

Fuente: MEC, 1996.

LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Según el censo de 1995 de la Fundación Nacional del Indio –FUNAI–, órgano oficial del sector, la población indígena de Brasil alcanza la cifra de 325.000 individuos, en contraposición a las estimativas que varían entre 1 y 5 millones de habitantes, inmediatamente antes del inicio de la colonización europea. Actualmente, en el territorio brasileño viven 206 pueblos indígenas, el 40% de los cuales están constituidos por sociedades de hasta 200 personas (Barreto Filho, 1996). De un total estimado en unas 1.000 lenguas indígenas habladas a finales del siglo XV, quedan en la actualidad cerca de 180, de las cuales 156 son habladas por menos de mil personas, 40 por menos de cien personas y, la más difundida de ellas apenas por veinte mil individuos (Rodrigues, 1993).

Hasta hace pocos años, la política oficial relativa a los indios era de «integración armoniosa», lo que significaba reconocer su diversidad, mas pretendiendo su identificación con la sociedad nacional. La Constitución de 1988 promovió una significativa ruptura institucional con esa visión, al establecer el derecho «imprescriptible» de las comunidades indígenas a las tierras que tradicionalmente ocupan, y reconocer el derecho que poseen de preservar su «organización social, sus costumbres, lenguas, creencias y tradiciones». En el campo de la educación, les fue reconocido a los indios el derecho a usar, en la enseñanza fundamental, sus lenguas maternas, junto con la portuguesa, así como el recurso a sus propios procesos de aprendizaje.

En la realidad, ya desde mediados los años 60, el gobierno brasileño reconocía el valor de uso de la educación bilingüe para las sociedades indígenas, mediante la aprobación de la Convención nº 107, de 1957, de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo –OIT– sobre «protección e integración de las poblaciones indígenas y otras poblaciones tribales y semitribales de países independientes». En 1972, la FUNAI determinó que la educación de los grupos indígenas «con problemas de 'barrera' lingüística» sería siempre bilingüe, norma que se reafirmó un año más tarde por el Estatuto del Indio, princi-

pal documento legal sobre la cuestión indígena en Brasil.

A pesar de los avances legales, aún perdura una considerable indefinición de responsabilidades entre los niveles de gobierno en lo que se refiere a la oferta de educación indígena. Desde que los asuntos que atañen a las poblaciones indígenas son constitucionalmente responsabilidad de la Unión, los estados y municipios han puesto reparos o se resisten a su mantenimiento escolar. Además de eso, con mucha frecuencia las presiones sobre las tierras indígenas y sus riquezas naturales encuentran el apoyo en los grupos políticos y en los poderes públicos locales, lo que acarrea muestras de prejuicios en las iniciativas educativas de esos gobiernos, o, como suele suceder a menudo, su recurrente omisión.

En virtud de lo delicado del asunto, la LDB de 1996 mantuvo la ya expresada indefinición, pero dio un paso adelante al prever la responsabilidad del gobierno de la Unión sobre apoyo técnico y financiero a los entes federados para cubrir la educación intercultural en las comunidades indígenas. Esto debe ser llevado a cabo mediante el desarrollo de programas integrados de enseñanza y investigación, que, por otro lado, han de ser planeados oídas las comunidades indígenas y con los siguientes objetivos:

- «Fortalecer las prácticas socioculturales y la lengua materna de cada comunidad indígena».
- «Mantener programas de formación de personal especializado, destinado a la educación escolar en las comunidades indígenas».
- «Desarrollar currículos y programas específicos, en los que se incluyan los contenidos culturales correspondientes a las respectivas comunidades».
- «Elaborar y publicar sistemáticamente material didáctico específico y diferenciado». (art. 79).

TABLA IV
Alumnos indígenas – 1996

Nivel de enseñanza	Alumnos
Preescolar	
– Escuelas de aldea	14.601
– Escuelas fuera de las aldeas	1.090
Subtotal	15.691
Enseñanza Fundamental	
– Escuelas de aldea	48.292
– Escuelas fuera de las aldeas	7.255
Subtotal	55.547
Enseñanza media	1.009
Educación superior	61
TOTAL	72.308

Fuente: Fundación Nacional del Indio.

La Constitución brasileña garantiza la oferta de la educación indígena en la enseñanza fundamental, lo que no impide la extensión del sistema intercultural a otros niveles de enseñanza, como implícitamente reconoce la LDB. La tabla IV presenta el total de alumnos indígenas matriculados en instituciones de enseñanza en 1996. Como la FUNAI no posee datos estadísticos sobre la franja de edad de la población, no es posible evaluar el nivel de asistencia. De manera general, la educación intercultural está limitada a las escuelas de las aldeas. Incluso allí, la oferta se concentra en los primeros cursos, y la cobertura no siempre es la adecuada, en gran parte debido a que es muy reciente la preocupación por formar a profesionales habilitados y por desarrollar recursos pedagógicos específicos.

La financiación pública

Como se apuntó anteriormente, la Constitución brasileña determina que la Unión y los entes federados deben aplicar al área educativa un tanto por ciento mínimo de su recaudación de impuestos: del 18% para el área federal y del 25% para los estados y los municipios. Frecuentemente criticada por establecer una cierta rigidez presupuestaria, estas vinculaciones, no obstante, han establecido una base estable de recursos aplicables al área educativa, convirtiendo la financiación del sector en un hecho menos vinculado a los cambios políticos y económicos. En 1995, por ejemplo, esa vinculación de recursos había dejado para el sector educativo un montante de 31,17 billones de dólares (cf. a tabla V), de los que el 22,3% corresponde a la renta federal, el 48,1% a los estados y el 29,6% a los municipios (MEC, 1996; Negri, 1997).

La tabla V estima el montante de los recursos públicos disponibles para su aplicación en el área educativa[10]. Además de la aportación proveniente de los impuestos prevista en la Constitución Federal, se han sumado otras fuentes de financiación muy significativas. Algunas constituciones y leyes de los entes federados han elevado el porcentaje mínimo del 25%, generando recursos adicionales para su aplicación en materia educativa. Otro tributo importante es el de «salario-educación», pagado por las empresas y destinado exclusivamente a la enseñanza fundamental. Un tercio de su recaudación queda en el gobierno federal y dos tercios son distribuidos entre cada estado y sus municipios, conforme a criterios estipulados en la ley de cada estado. Finalmente, han sido incluidos los recursos de las contribuciones sociales que mantienen las escuelas de la red de formación profesional.

(10) Aunque la legislación brasileña sea liberal en cuanto al destino de los recursos públicos para la iniciativa privada, en la práctica las transferencias directas se ven reducidas, debido a cuestiones ideológicas y al recelo, bien fundamentado en realidad, sobre posibles malversaciones de lo público. No obstante, el sector privado recibe un considerable apoyo público a través de exenciones fiscales.

TABLA V
Recursos disponibles para la educación – 1995

TRIBUTOS	BILLONES DE DÓLARES*
Impuestos – obligaciones constitucionales:	
Constitución Federal	26.451
Constituciones de los estados federados	1.307
Subtotal	27.758
Contribuciones sociales:	
Salario-educación	2.589
SENAI	538
SENAC	249
SENAT	37
Subtotal	3.413
TOTAL	31.171

Fuentes: MEC, 1996; NEGRI, 1997 (dados en reales).
* La cotización media del real en 1995 fue de 0,9177 $ USA (*Coyuntura Económica*).

Si pasamos de los recursos teóricamente disponibles a la realidad de su aplicación real, son innumerables los problemas que se presentan. Diversos estudios han constatado la existencia de irregularidades en el cumplimiento de la aportación de recursos, particularmente en la esfera municipal. En no pocas ocasiones, gastos hechos con obras ajenas al área educativa son cargados en el porcentaje correspondiente a este sector, algo que, además, cuenta con la omisión de los órganos fiscalizadores. En el salario-educación, los fraudes, recientemente erradicados, se sucedían continuamente, al conceder las empresas bolsas de estudios a sus trabajadores y a los hijos de éstos con lo que deducían parte de los impuestos que deberían ir a las arcas del Estado.

Además de estos problemas, la eficiencia en las aplicaciones presupuestarias dejan mucho que desear. Las instancias burocráticas son lentas y consumen recursos que deberían llegar a las escuelas. A pesar de haberse adoptado criterios más técnicos tanto en el ámbito federal como en algunos estados en los últimos años, la influencia político-partidaria aún persiste a la hora de redistribuir recursos entre los diferentes niveles de gobierno, hecho que pone freno a la lucha contra las diferencias regionales. Por otro lado, todavía representan una pesada carga para el país los efectos derivados de políticas educativas y prácticas pedagógicas equivocadas, como las que toleran durante años las elevadas tasas de repetición en la enseñanza fundamental.

Esos vicios, junto a la poca fiabilidad de los datos financieros públicos, especialmente los de los gobiernos subnacionales, han sido los responsables de la desconfianza de muchos analistas con relación a

las estimaciones del Ministerio de Educación y Deportes que sitúan el gasto público en educación en el 4,5% del Producto Interior Bruto. De ahí la existencia de estimaciones un poco más bajas, incluso hechas desde agencias gubernamentales[11].

Aunque los problemas sean muchos, nunca la negligencia debe presidir las iniciativas que han de ser tomadas para corregirlos.

La LDB de 1996 creó normas más claras para la gestión de los recursos públicos. A destacar, entre ellas, la publicidad dada sobre el destino y gasto presupuestario, facilitando con ello el control social. Además de eso, la nueva ley respalda y estimula la práctica, poco antes adoptada por el gobierno federal, de enviar los recursos directamente a las escuelas, sin pasar la tortuosa intermediación de otras instancias burocráticas. Para ello, basta la simple creación de consejos escolares, formados por representantes de la propia escuela y de la comunidad, los cuales tienen las responsabilidades de decidir sobre las necesidades del centro y fiscalizar la aplicación de los recursos recibidos.

La Enmienda nº 14 a la Constitución, del año 1996, obligó a los entes federados a destinar a la enseñanza fundamental, entre 1998 y el 2007, el 60% de sus recursos destinados a educación, en un intento de evitar que los sectores menos dinámicos se vean perjudicados en la disputa por la consecución de recursos. Tan importante como esta medida fue la creación del ya mencionado Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valoración del Magisterio. Es de esperar un saludable cambio en el panorama de la escolaridad obligatoria del país con la implantación de este Fondo, ya que permitirá una mejor distribución de los recursos en el interior de cada estado. Sin embargo, como ya se indicó más arriba, los ajustes presupuestarios del gobierno federal rebajan el optimismo en una lucha más eficaz contra las desigualdades entre los estados.

Superando obstáculos

La educación brasileña viene sistemáticamente marcada por una profunda distancia entre los principios legales y las expectativas creadas, por un lado, y su concreción en el terreno real por el otro. La Constitución de 1988 amplió los derechos educativos, a pesar de que, en la época de promulgarse, el país ya se enfrentaba a una serie de deficiencias en la atención de las necesidades básicas del sector. Desde entonces, aunque de forma muy lenta, las conquistas constitucionales van paulatinamente transformándose en realidad.

Aunque Brasil no sea especialmente pródigo en los gastos educativos, sus fondos deberían ser suficientes para conseguir un panorama más favorable en su sistema de enseñanza. Mientras tanto, los efectos de los altos índices de pobreza y la escasa igualdad en la oferta de las oportunidades educativas por parte del poder público, han sido los responsables de la persistencia de los bajos índices de eficiencia de sus escuelas, principalmente en la enseñanza fundamental.

Los desafíos de una mayor integración del país en la economía globalizada parecen finalmente haber sensibilizado a las autoridades públicas y a los diversos segmentos sociales hacia la necesidad de cambios profundos en el campo educativo. En este sentido, se van implementando medidas institucionales de especial relevancia, así como programas más eficaces. Es importante señalar que una de las iniciativas más prometedoras, la creación del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valoración del

(11) El Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, órgano público federal, calculó, para 1990, un presupuesto público total del 3,7% del PIB (IBGE, 1993).

Magisterio, fue fruto de un cambio constitucional, y que pone de relieve que el país necesitó casi una década para crear un mecanismo que garantizase una mayor racionalización en la distribución de los recursos que deben ser aplicados en la universalización de la enseñanza fundamental.

Los avances en curso no deben ocultar los desafíos presentes. A pesar de la mejora en la distribución de la renta, obtenida con la estabilización monetaria a partir de 1994, las desigualdades sociales y los desniveles regionales aún son notables y pueden disminuir el impacto de medidas acertadas en el campo educativo. Además de esto, la creación de políticas sociales de mayor equidad debe hacer frente a los obstáculos de los intereses político-partidarios y a la resistencia de los sectores privilegiados. Se trata, en todo caso, de barreras que deben ser traspasadas para que el país consiga romper su persistente círculo vicioso de pobreza y baja escolaridad, creando una sociedad más justa y consolidando su régimen democrático.

BIBLIOGRAFÍA

AMARAL SOBRINHO, J.: «O regime de colaboração entre Estados e Municípios: uma estratégia para administrar a escassez», *Universa*, vol. 3, núm. 1, março de 1995.

BARRETO FILHO, H. T.: *Sociedades indígenas: diversidade cultural contemporânea no Brasil.* Brasília, FUNAI/CEDOC, 1996.

CASTRO, M. L. O. de.: *A educação na Constituição de 1988 e a LDB.* Brasília, André Quicé, 1998.

GOMES, C. A.; AMARAL SOBRINHO, J.: *Educação especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas. Brasília*, MEC/SEESP/UNESCO, 1996.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFÍA E ESTATÍSTICA: *Crianças e adolescentes: indicadores sociais*, v. 4. Rio de Janeiro, IBGE, 1992.

— *Anuário Estatístico do Brasil.* Rio de Janeiro, IBGE, 1993.

MARQUES, A. E. S. Por que não se consegue municipalizar o ensino básico: recursos financeiros e leis não são suficientes? *Universa*, vol. 3, núm. 1, março de 1995.

MAZZOTTA, M. J. S.: *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.* São Paulo, Cortez, 1996.

MEC-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Educação Infantil: situação atual.* MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994.

— *Desenvolvimento da educação no Brasil.* Brasília, MEC, 1996.

MEC-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS.): *Informe Estatístico 1996.* Brasília, MEC/INEP, 1997.

— *Avaliação de concluintes do ensino médio 1997 - relatório preliminar.* MEC/INEP, 1998ª.

— *SAEB/95: relatório final.* Brasília, MEC/INEP, 1998b.

NEGRI, B.: *O financiamento da educação no Brasil.* Série documental: textos para discussão, vol. 1, núm. 1, MEC, Janeiro, 1997.

OLIVEIRA, J. B. A.; ÇASTRO, C. de M. (coord.) (s.d.): *Ensino fundamental e competitivade empresarial. Uma proposta para ação do governo.* São Paulo, Instituto Herbert Levy.

PNUD-PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO & IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÓMICA APLICADA.: *Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil.* Rio de Janeiro, PNUD/Brasília, IPEA, 1996.

ROCHA, S.: «Crise, estabilização e pobreza - 1990 a 1995», *Conjuntura Econômica*, ano 51, núm. 1, Janeiro, 1997.

RODRIGUES, A. D'I.: «Línguas indígenas, 500 anos de descobertas e perdas», *Ciência Hoje*, vol. 16, núm. 95, novembro de 1993.

SOUZA, A. de M. E.: «Crise de Estado e descentralização educacional no Brasil: resistências, inovações e perspectivas», *Planejamento de Políticas Públicas*, núm. 10, dezembro de 1993.

THE WORLD BANK.: *Project appraisal document on a proposed loan in the amount of US$62,5 million to the Federative Republic of Brazil for the School Improvement Project - FUNDESCOLA I.* March 16, 1998. Report nº 17402-BR.

XAVIER, A. C. da R.; MARQUES, A. E. S.: *Custo direto de funcionamiento das escolas públicas de 1º grau.* Brasília, MEC, 1987.

- Banco de datos estadísticos consultados por vía no bibliográfica:

PNAD - PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS (Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística) - 1995 e 1996.

EL SISTEMA EDUCATIVO NIGERIANO: UNA APROXIMACIÓN

MICHAEL ONWUEME (*)
MON NWADIANI (*)

Nigeria es la nación con la población negra más numerosa del mundo, con unos 88.5 millones de habitantes. Su área ocupa 923.768 kilómetros cuadrados y está considerado como uno de los mayores países de Africa. Limita al oeste con la República de Benin, al este con Camerún, al norte con Chad y Níger y al Sur con el océano Atlántico. (Ogundimu, 1989).

La Conferencia de Berlín de 1884 marcó el inicio de la carrera europea para el reparto de Africa. En la segunda mitad del siglo dieciocho Nigeria pasó a ser colonia británica, quedando bajo la influencia social, económica y política de Gran Bretaña. Lo que hoy se conoce como la nación-estado de Nigeria es fruto de la unión de varias comarcas del norte y del sur de la zona y debe su nombre a Sir Frederick Lugard, quien la bautizó así en 1914. La parte norte de Nigeria es fundamentalmente musulmana, mientras que la mayoría de los habitantes del territorio sur son cristianos, a excepción de un grupo minoritario que se declara seguidor del tradicionalismo africano.

El Islam es anterior en varios siglos a la religión cristiana y llegó a Nigeria de mano de comerciantes árabes y estudiosos procedentes del norte de Africa que extendieron su religión por el territorio de Hausa y más allá.

El desarrollo de una educación moderna en Nigeria se debe a los esfuerzos de los misioneros cristianos que llegaron a este país en 1842 con el fin de evangelizarlo. Dichos misioneros consideraban la educación como un instrumento vital para fortalecer la iglesia cristiana (Fafunwa, 1974). La educación occidental tuvo mayor penetración en el sur, mientras que en el norte islámico todavía existe una firme resistencia a la religión cristiana y a la educación de carácter occidental. Este rechazo o no rechazo de la educación occidental que caracteriza respectivamente al norte y el sur del país es de vital importancia desde el punto de vista geopolítico en la actual Nigeria. El desequilibrio educativo entre el norte y el sur se debe en gran parte a este factor histórico. (Onwuenme, 1995).

Nigeria tiene un sistema federal de gobierno que consta de treinta y seis estados. Actualmente está regida por un gobierno militar. Nigeria obtuvo la independencia de Gran Bretaña en 1960. Los militares han

(*) Universidad de Benin. Nigeria.

tomado las riendas del estado durante la mayor parte de los treinta y ocho años que el país lleva siendo independiente. Nigeria se compone de muchos grupos étnicos y cuenta con más de 250 dialectos indígenas. Existen tres lenguas principales, el hausa, el ibo y el yoruba, habladas por los grupos tribales dominantes, cuyos miembros se cuentan por millones. Sin embargo, el idioma oficial que rige la comunicación dentro de todo el país es el inglés. Los esfuerzos por adoptar una de las lenguas nigerianas como lengua franca para la educación, el comercio y la política han sido hasta ahora infructuosos. No obstante, la Ley de Educación del país obliga a que los escolares aprendan una de las lenguas nigerianas aparte de la propia en los niveles de primaria y secundaria.

Últimamente, la economía nigeriana se ha basado principalmente en un único producto, el petróleo. Como país miembro de la OPEP, el petróleo supone para Nigeria más del 75 por ciento de su renta anual (Ogundimu, 1989). A pesar de que una gran mayoría de los habitantes del país son agricultores dedicados al cultivo de productos para el consumo alimentario, la producción agrícola anual es baja debido a lo primitivo de los métodos agrícolas empleados. Nigeria gasta una parte importante de sus reservas en la importación de alimentos y técnicas agrícolas. Por otro lado, la industrialización se encuentra en una fase muy inicial. El establecimiento de industrias y fábricas por parte del gobierno y de sectores privados en diferentes partes del país es vital para su crecimiento económico.

ESTRUCTURA EDUCATIVA

El sistema educativo actual de Nigeria nació a principios de los años ochenta como respuesta a las quejas que lo tachaban de seguir bajo la influencia del sistema colonial británico. Hasta ese momento el sistema educativo se componía de los centros preescolares, una escuela primaria que duraba ocho años, la escuela secundaria, centros de formación del profesorado, escuelas post-secundarias dirigidas a obtener el Certificado de Estudios Superiores, Centros de Formación Avanzada del Profesorado y Universidades (Taiwo, 1982). Dicho sistema constaba de seis cursos de enseñanza primaria precedidos por dos o tres años de enseñanza preescolar no obligatoria para niños de tres años; cinco años de enseñanza secundaria dividida en dos ramas, ciencias puras y humanidades; y dos años de preparación para la entrada en la universidad, donde el estudiante obtenía el título de bachillerato tras tres años de estudio. Los Centros de Formación del Profesorado preparaban a los profesores que iban a impartir clases en los primeros cursos de la escuela secundaria. Los profesores con alguna licenciatura, tuvieran o no algún certificado que los avalara como profesionales de la enseñanza, impartían clase a los cursos superiores de secundaria y a los dirigidos a obtener el Certificado de Estudios Superiores.

El sistema actual nació como consecuencia de la Ley Nacional de Educación que fue primero publicada en 1977 y luego revisada en 1981, y fue concebido como un sistema de educación uniforme, conocido popularmente como el sistema seis-tres-tres-cuatro. Consiste de seis años de enseñanza primaria, tres años de primer ciclo de secundaria, tres de segundo ciclo de secundaria y cuatro de enseñanza universitaria. La enseñanza secundaria anterior a este sistema era puramente académica y a ella sólo accedían los alumnos más brillantes, ignorando la enseñanza práctica y profesional que hubieran podido seguir los menos dotados. El nuevo sistema de secundaria, consistente en un primer ciclo de tres años y un segundo ciclo de otros tres años ofrece cursos tanto académicos como profesionales y técnicos, dirigidos a abar-

car muy distintas capacidades, ámbitos y puestos del mundo laboral. El tercer nivel, esto es, los centros de estudios superiores, escuelas politécnicas y facultades universitarias de agricultura, tecnología y otras más convencionales, prepara a los estudiantes para entrar en un contexto laboral y económico muy diverso. La Ley Nacional de Educación, actualmente conocida como el sistema 6-3-3-4 pone un gran énfasis en la enseñanza científica y tecnológica.

FILOSOFÍA DEL SISTEMA EDUCATIVO NIGERIANO

La filosofía del sistema nigeriano de educación establecido bajo la Ley Nacional de Educación (1977,1981) tiene como objetivos trabajar por:

- una sociedad libre y democrática;
- una sociedad justa e igualitaria;
- un país unido y con confianza en sí mismo;
- una economía fuerte y dinámica;
- una nación próspera que ofrezca toda clase de oportunidades a sus ciudadanos.

Taiwo ha señalado que:

> Nuestra filosofía consiste en que la educación sea reconocida como el medio más poderoso con el que contamos para fomentar la muy necesaria unidad de Nigeria y corregir los desequilibrios de su desarrollo inter-estatal e intra-estatal (Taiwo, 1982).

Nigeria cree que la educación es la clave para el desarrollo de los recursos sociales, económicos, políticos y humanos. El gobierno de Nigeria ofrece las mismas oportunidades educativas a todos los ciudadanos en cada nivel (primario, secundario y terciario) tanto dentro como fuera del sistema educativo formal para contribuir al desarrollo individual y nacional (Taiwo 1982).

La nueva Ley Nacional de Educación se promulgó en 1985 mediante el Decreto n.º 16, en el que se declara que: «La Educación... tiene como objetivo mejorar el acceso a una enseñanza eficaz y de calidad en todos los niveles: primaria, secundaria, formación del profesorado, enseñanzas técnicas y superiores» (NUC, 1997).

La enseñanza primaria universal entró en vigor en 1976. Fue entonces cuando la educación de los niños entre los 6 y los 11 años se hizo obligatoria y gratuita. Los alumnos de la escuela primaria deben adquirir unos conocimientos básicos de lecto-escritura, cálculo y comunicación verbal. Las últimas estadísticas indican que hay 38.649 centros de primaria en todo el país con una población estudiantil de 16.190.947 alumnos (Informe Anual de Estadística, 1995).

La enseñanza secundaria está abierta a los chicos entre once y dieciocho años. Este nivel de educación prepara a los alumnos para el trabajo y para la enseñanza universitaria. La enseñanza secundaria dura seis años y está dividida en dos etapas: el primer ciclo (*junior secondary*) y el segundo ciclo (*senior secondary*) cada uno de los cuales dura tres años. El primer ciclo prepara a los estudiantes en asignaturas académicas y pre-profesionales mientras que el segundo es más amplio e incluye más conocimientos académicos y profesionales. Al final del programa se realiza un examen estatal para obtener el certificado de enseñanza secundaria. Los alumnos que hayan aprobado cinco asignaturas pueden optar a la enseñanza universitaria.

La enseñanza universitaria dura cuatro años y es gratuita en todas las universidades federales de titularidad pública. Existen 37 universidades en Nigeria, 24 universidades federales, 12 estatales y un militar (NIJC, 1977). El desarrollo de las universidades ha sido extraordinario desde que Nigeria obtuviera la independencia en 1960. Por ejemplo, «la matriculación de alumnos que en 1960 alcanzó la reducida cifra de 1.395 pasó a ser de 40.000 alumnos matriculados en 1976, fecha en la cual se introdujo la

Enseñanza Primaria universal, y de 172.000 alumnos en 1988 cuando la primera promoción de alumnos de la Enseñanza Primaria universal llegó a la universidad. Actualmente el total de alumnos matriculados en universidades federales y estatales supera los 250.000 al año» (NUC, 1997). A pesar de lo llamativo de estas cifras, la admisión en las universidades ha constituido un problema de difícil solución para los gobiernos estatales y federales. Menos de una cuarta parte de los candidatos que se presentan al Examen para la Admisión y Matriculación en las universidades consiguen ser admitidos.

Las universidades estatales no son gratuitas, ya que los estudiantes tienen que pagar unas tasas de enseñanza, si bien los no-indígenas de un estado concreto pagan más que sus colegas de otros estados. Existen tres clases de universidades, las universidades convencionales, las universidades tecnológicas y las universidades agrícolas.

Aparte de las universidades, existen otras instituciones de educación superior. Las escuelas politécnicas y las facultades de educación ofrecen cursos dirigidos a obtener certificados para puestos de nivel medio dentro de sectores públicos y privados de la economía. Por ejemplo, el Certificado de Enseñanza nigeriano permite a los estudiantes que han completado con éxito sus programas en las facultades de educación enseñar en las escuelas de primer ciclo de secundaria y en los primeros cursos del segundo ciclo de secundaria. Existen unas 48 escuelas politécnicas y unas 54 facultades de educación en todo el país que dependen de los gobiernos federales y estatales. (Informe sobre la Enseñanza Superior, 1991).

ENSEÑANZA SUPERIOR

Una de las áreas de expansión más importantes desde 1980 dentro del proyecto educativo nigeriano es la de la enseñanza superior que, impartida en centros de post-secundaria, ofrece variadas posibilidades a los alumnos. Dichos centros o instituciones son las universidades, escuelas politécnicas, facultades de tecnología, facultades de educación, centros superiores de formación del profesorado y facultades universitarias de enseñanza a distancia, además de otros centros de aprendizaje asociados.

Desde el punto de vista de la política educativa, la enseñanza superior en Nigeria hoy en día, según se refleja en la Ley Nacional de Educación (1981, p. 22), tiene como objetivos:

- La adquisición, desarrollo y fomento de una orientación en valores fundamentada en la supervivencia del individuo y la sociedad.
- El desarrollo de las capacidades individuales de las personas para que sepan comprender y respetar su entorno.
- La adquisición de las capacidades tanto físicas como intelectuales necesarias para que los individuos lleguen a ser personas útiles dentro de su comunidad.
- La adquisición de una visión objetiva acerca de su entorno local y global.

DESARROLLO DE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR

Los objetivos educativos de la Enseñanza Superior deben alcanzarse en las instituciones correspondientes a través de (i) la enseñanza, (ii) la investigación, (iii) la difusión de información nueva y de la ya existente, (iv) el propósito de ser útil a la comunidad y (v) el afán por convertirse en verdaderos depósitos de conocimiento.

El motor para el desarrollo de las instituciones de enseñanza superior en Nigeria fue la histórica Comisión Ashby de 1960 que, entre otras cosas, recomendó el esta-

blecimiento de tres universidades más y la creación de las facultades de educación. Antes de 1960, sólo existía la Universidad de Ibadan, fundada en 1948 y la Facultad de Ciencia y Tecnología con sedes en Ibadan, Zaria y Enugu. Antes, en 1930 y 1932 respectivamente, se había fundado la Escuela Médica de Yaba y la Facultad de Enseñanza Superior de Yaba. Estas dos instituciones otorgaban diplomas y títulos.

La Facultad Universitaria de Ibadan (dependiente de la Universidad de Londres) se convertiría más tarde, en 1962, en una universidad de pleno derecho. En octubre de 1960 y coincidiendo con la consecución de la independencia política, se fundó la Universidad de Nigeria Nsukka siguiendo la tradición de las universidades norteamericanas. Como respuesta a la recomendación de la Comisión de Sir Eric Ashby, en 1962 se fundaron tres nuevas universidades, la de Ahmadu Bello en Zaria, la de Lagos y la de Ife en Ile-Ife. En 1970 se creó el Instituto de Tecnología del Medio Oeste, que más tarde pasaría a conocerse como la Universidad de Benin, en Benin City. Todas estas instituciones representan lo que fue la primera generación de universidades de Nigeria. De esta primera generación de seis universidades, sólo una, la Universidad de Ahmadu Bello, tenía su sede en la parte norte del país.

En 1975 emergió la segunda generación de universidades. Estas se situaron con la finalidad política de reflejar el carácter federal que a su vez es fruto de la pluralidad étnica de la sociedad nigeriana. Para entonces las universidades fundadas en los años sesenta eran incapaces de satisfacer la demanda de enseñanza universitaria de Nigeria. Esta segunda generación de universidades alcanzó el número de siete y sus sedes se establecieron en diferentes partes del país.

La década de 1980 marcó un hito decisivo en el crecimiento y el desarrollo de la enseñanza superior en general y de la enseñanza universitaria en particular. Fue entonces cuando apareció la tercera generación de universidades federales y la primera de las universidades estatales. La tercera generación de universidades federales nació como respuesta a los desafíos del desarrollo económico planteados de cara a la mejora de las perspectivas agrícolas y tecnológicas. A diferencia de las dos primeras generaciones, que tenían un carácter estrictamente convencional, esta nueva generación trajo consigo las universidades especializadas. Las universidades especializadas más conocidas son por un lado las de Agricultura y por otro las de Ciencia y Tecnología. Las universidades de Agricultura son las de Abeokuta y Makurdi y las de Ciencia y Tecnología, las de Abubakar Tafawa Balewa en Bauchi, la Universidad Federal de Tecnología de Akure, la Universidad Federal de Tecnología de Owerri, la Universidad Federal de Tecnología de Minna y la Universidad Federal de Tecnología de Yola. La Universidad de Abuja, en Abuja, es la única de tipo convencional de las universidades federales que se fundaron en los años ochenta.

Aparte de esta tercera generación de universidades federales, los años ochenta estuvieron también marcados por el nacimiento de las universidades estatales. Aunque una de las universidades estatales es una universidad especializada, la mayoría de ellas son convencionales. Las universidades estatales son seis y están todas ellas localizadas en el sur de Nigeria.

Como explica Nwadinani (1993) «entre 1960 y 1991 se fundaron 31 universidades en Nigeria. Esta expansión arroja un promedio de una universidad por año, lo que parece hasta cierto punto descoordinado». Las universidades estatales se establecieron obedeciendo a tres razones principales. La mayoría de las universidades se crearon durante el período de los gobiernos civiles, por lo que su fundación se debe a razones políticas. En segundo lugar, los candidatos de los estados más desarrollados, principalmente los del sur del país, no conse-

guían plaza dado que la tradición de las cuotas de admisión marcaba que los estudiantes tendentes a entrar en universidades federales lo hicieran de acuerdo con su estado de origen. De esta manera tenían adjudicadas unas universidades federales concretas conforme al carácter federal de Nigeria. Para satisfacer la demanda de esta numerosa población que solicitaba enseñanza universitaria, se crearon las universidades estatales. La tercera razón es la rivalidad inter-estatal, aunque la mayoría de los estados no pueden financiar adecuadamente sus centros de secundaria.

En 1990 nació, bajo los auspicios de los gobiernos estatales y federales, la cuarta generación de universidades. Estas fueron la Universidad de Agricultura de Umudike y dos universidades convencionales situadas en la parte oriental del país, ambas propiedad del gobierno federal. Las universidades fundadas por gobiernos estatales son siete y están situadas en distintas partes del país. Sólo dos de las siete universidades estatales se encuentran situadas en el cinturón central y en la parte norte de Nigeria, respectivamente. La Academia de Defensa de Nigeria (NDA) ha alcanzado recientemente la condición de universidad y expide títulos universitarios a sus alumnos militares.

Hasta la fecha en Nigeria no existen universidades privadas oficialmente reconocidas, ya que aunque hace algunos años proliferaron, fueron cerradas más tarde dado que de universidades no tenían más que el nombre. Últimamente algunas entidades privadas y religiosas están a la espera de fundar universidades privadas, pero todavía no han recibido la aprobación oficial del gobierno.

Como denota el interés que tanto gobiernos como individuos han puesto en la enseñanza superior, la universidad es una institución muy valorada en Nigeria. Sin embargo, para que exista un crecimiento económico equilibrado y viable, hace tiempo que Nigeria reconoció la importancia del personal laboral de nivel medio. La recomendación de la Comisión Ashby (1960) incidía, entre otras cosas, en la necesidad de crear instituciones para la formación de un personal laboral de nivel medio y la formación de 30.000 y 50.000 profesionales de grado alto y medio respectivamente durante el período 1960-70. Esta recomendación insistía en el establecimiento de instituciones no universitarias de enseñanza superior como escuelas politécnicas, institutos de ciencia y tecnología e institutos de educación. Según Nwadiani (1993), «en 1990 existían 31 universidades y 88 centros de enseñanza superior incluyendo los centros politécnicos federales y estatales, con 60.000 estudiantes matriculados.» Esta cifra se elevó a 70.613 en 1991/92. En 1997, en Nigeria había 29 escuelas politécnicas federales, 19 politécnicas estatales y 54 institutos de educación federales y estatales con representación en 31 estados, a excepción del estado de Abia y del territorio de la capital federal, Abuja.

El gobiemo federal tiene planificado que haya una universidad en cada estado. Como se establece en la Ley Nacional de Educación (1981, p. 24), el gobierno proyecta establecer nuevas universidades con el fin de garantizar una distribución geográfica más igualitaria de las mismas y contribuir de esta manera a la unidad nacional. Sin embargo, ello no debe ser óbice para que los estados o la iniciativa privada establezcan sus propias universidades siempre que cumplan con los requisitos mínimos establecidos por el gobierno federal a través de la Comisión Nacional de Universidades.

Admisión de estudiantes

La admisión de los candidatos debidamente cualificados dentro de las universidades federales constituye un proceso difícil y competitivo debido a la limitación en el número de plazas. El decreto n. 2 de febrero de 1978 dictaminó que el único órgano de control de las pruebas para la en-

trada en las universidades de Nigeria sería la Junta de Admisión y Matriculación (JAMB). En los últimos años esta condición se ha hecho también extensiva a las facultades de educación y las escuelas politécnicas. La labor de asignación de los estudiantes desempeñada por el JAMB afecta a todas las instituciones de la enseñanza superior. Ello hace que la autonomía de las instituciones universitarias y no universitarias se halla visto notablemente recortada. La Junta se rige para su funcionamiento por lo estipulado en el decreto nº 33 de 1989 y en el nº 4 de 1993 así como por las normas dictadas por los gobiernos estatales y federales. De acuerdo con ellas, se exige a los candidatos que elijan tres instituciones al realizar el Examen de Entrada a la Universidad (UME), que se aplica una vez al año a los estudiantes que han terminado la enseñanza secundaria y tengan cumplidos 17 años antes o en el momento de incorporarse a la universidad. Normalmente los estudiantes que han obtenido mejores calificaciones son aceptados por la institución que eligieron en primer lugar. Cuando el número de éstos no es suficiente, se considera la candidatura de los que eligieron dicha institución en segundo lugar. A veces ocurre que estos candidatos de segunda opción no resultan competitivos para los cursos profesionales. La nota mínima de admisión es de 200 sobre 400 puntos. No obstante, dicha nota no garantiza la admisión, ya que existen unas cuotas que varían de curso a curso y de año en año. Según el JAMB, «no se aceptan cambios de estudios y/o de universidad salvo en casos excepcionales... normalmente antes de que se conozcan los resultados del Examen de Entrada a la Universidad y previo pago de una tasa por gastos de tramitacion de 80.00 N.» El Naira (N) es la moneda nigeriana, que equivale a 80$. Para seleccionar a los candidatos que van a entrar en las universidades federales generalmente se siguen los criterios fijados por el JAMB, basados fundamentalmente en el sistema de cuotas. Dichos criterios son: méritos (40 por ciento), zona de influencia de una determinada universidad (30 por ciento), pertenencia a áreas más desfavorecidas (20 por ciento) y otros criterios discrecionales (10 por ciento). Ello quiere decir que el 60 por ciento de las condiciones de admisión en las universidades federales se basan en criterios extraacadémicos. Todo ello es en aras de reflejar y reforzar el carácter federal. Las universidades estatales y otras instituciones no universitarias no están sujetas a los criterios de admisión prescritos por el gobierno federal dado que dichas instituciones se financian a sí mismas, lo que hace que admitan a los candidatos que deseen, incluso a aquellos que no se presentan al Examen de Entrada la Universidad. Debido a la prevalencia de los criterios no académicos, los méritos son injustamente ignorados. La admisión se convierte pues en un asunto político y sujeto al peligro de la recomendación (los contactos sociales). Por ejemplo, el año pasado (1996/97), la nota de admisión en las universidades federales fue de 249. Al final, el 60 por ciento de los candidatos admitidos puntuaron muy por debajo de la nota de admisión y se daba la circunstancia de que eran hijos de personas con puestos de responsabilidad o muy bien relacionadas social, económica o políticamente. Como consecuencia, se producen, en ocasiones, protestas que alegan que las plazas se compran en función de la valoración social del curso.

Con el fin de encauzar el flujo de admisión en las universidades «durante el período del plan de vigencia del Tercer Plan Nacional de Desarrollo se fijó una proporción de estudiantes de ciencias y humanidades de 60:40. Esta proporción seguirá sujeta a revisión dependiendo del tipo de personal laboral que en cada momento necesite el país» (NPE, 1981). No obstante, la realidad ha demostrado que existe un desequilibrio entre los objetivos políticos y su puesta en práctica, ya que la proporción 60:40 entre ciencias y humanidades no ha podido adoptarse. «De cada

110.000 plazas existentes en las universidades nigerianas entre 1983/84 y 1986/87, 64.146 (58.3 por ciento) y 45.854 (41,7 por ciento) se distribuyeron entre carreras de humanidades y ciencias respectivamente (Nwadiani 1989:104), a pesar de lo cual un gran número de los candidatos que solicitaron su admisión fueron rechazados». Por ejemplo, entre 1980 y 1990, de los 1.987.576 candidatos que solicitaron plaza 1.671.038 (84.1 por ciento) fueron rechazados. (Nwadiani 1997). Según Orewa (1997), en 1994 «el número de estudiantes que llegaron a matricularse en las universidades del país fue de 30.000».

El control de la Enseñanza Superior

El control de las instituciones de enseñanza superior puede ser externo o interno dependiendo de la naturaleza de su titularidad. Externamente, es el órgano de gobierno a cargo, esto es, el Ministerio de Educación (federal o estatal), el que controla y dirige estas instituciones, además de la comisión u organismo correspondiente. Por ejemplo, las universidades federales son controladas por la Comisión Nacional de Universidades (NUC) de Nigeria, según se estableció en 1962 con el fin de coordinar las actividades de las universidades federales.

Desde 1962 la trayectoria del NUC, directamente asociada a las exigencias de cada momento y a la inexorable expansión de la enseñanza universitaria en el país, puede resumirse en tres fases. Primero fue un órgano asesor, más tarde se convirtió ya en la Comisión Nacional pero con carácter provisional, y desde 1974 ha quedado constituido con carácter pleno y estatutario. Está subvencionado por el gobierno federal, cuyos fondos redistribuye a las universidades. El NUC asesora sobre el estanlecimiento de nuevas universidades y homologa los cursos que se imparten en las mismas.

Normalmente el Inspector (Secretario de Estado para las universidades federales o Gobernador de las Universidades Estatales) nombra a un rector que es el jefe nominal y un vicerector que actúa como jefe ejecutivo. Las facultades de educación y las escuelas politécnicas son controladas externamente por la Comisión Nacional para las Facultades de Educación (NCCE) y la Junta Nacional para la Enseñanza Técnica (NBTE) respectivamente dirigidas cada una de ellas por un rector que desempeñan funciones similares a las del NUC.

Programas

Existen varios programas de humanidades, ciencias, medicina, agricultura, ciencias sociales, educación y tecnología para los niveles de licenciatura y postlicenciatura. Todos los estudiantes de carreras universitarias tienen una serie de asignaturas comunes de humanidades y ciencias que son obligatorias. En cuanto a la duración de los programas universitarios, varía desde los dos años para los estudiantes de acceso directo hasta los seis, como es el caso de la carrera de medicina. Para los estudiantes de acceso directo «es necesario aprobar un mínimo de cinco asignaturas en un máximo de dos convocatorias, siendo dos de dichas asignaturas correspondientes al nivel avanzado del Certificado General de Educación (GCE) y el resto pertenecientes a la modalidad de créditos del SSC/GCE O/L, o bien aprobar dos asignaturas obligatorias en el caso del Certificado Nigeriano de Educación (NCE) y obtener los créditos de otras tres pertenecientes al nivel ordinario SSC (principalmente para los cursos de Educación)». «La asignatura de Educación puede aceptarse como equivalente a un tercer grado "A" para aquellos matriculados en la carrera de Educación» (JAMB 1997/42). La licenciatura en Educación se prepara en cinco facultades de educación cuyo estatuto las capacita para expedir el Certificado Nigeriano de Educación (NCE). Estas facultades son la de Adeyemi en Ondo, la Alvan

Ikoku en Owerri, la de Kano, la Port-Hartcourt y la de Zaria. Hay que reseñar tambien los programas de licenciatura en educación que se imparten en la Escuela Politécnica de Kaduna, en Kaduna. La Comisión Nacional de Universidades tiene como tarea pendiente acreditar todos los programas dirigidos a la obtención de títulos en las universidades e instituciones asociadas o afiliadas. Las Facultades de Educación que antes tenían la consideración de instituciones asociadas son actualmente autónomas.

La sociedad nigeriana está cada vez más concienciada acerca de la importancia de la enseñanza superior, por lo que la demanda social de estos estudios ha seguido aumentando. Al mismo tiempo, las economías en desarrollo requieren un personal laboral muy cualificado. El 28 de enero de 1963 se introdujeron los programas para post-graduados en la Universidad de Ibadan. En 1995, ya había 27 universidades que ofrecían enseñanza para postgraduados en Nigeria. La Universidad de Ibadan, la primera universidad de Nigeria, continúa siendo el mejor centro de enseñanza para postgraduados de Nigeria, con un prestigio académico largamente demostrado. En noviembre de 1997 tuvo lugar una ceremonia en la que más de 140 estudiantes de dicha universidad recibieron su título de doctores en diversas especialidades.

Educación con dedicación parcial

Una de las principales innovaciones en lo que respecta a la enseñanza superior en la Nigeria actual es la introducción de la formación con dedicación parcial. Este tipo de educación se ha hecho muy popular durante la década de los noventa. Para la segunda mitad de dicha década ya se ha extendido a todas las instituciones de enseñanza superior incluyendo las no universitarias. Algunas instituciones ofrecen programas con dedicación parcial en centros fuera de sus sedes de origen. La proliferación de programas ha sido tal que algunas instituciones no universitarias cuyos estatutos no contemplan la expedición de títulos ofrecen ahora todo tipo de títulos incluyendo los de grado superior.

Financiación de la Enseñanza Superior

El gobierno (federal o estatal) es el principal responsable de la financiación de las instituciones universitarias según se establece en sus estatutos. Las instituciones universitarias dependen en gran medida de la subvención del gobierno. Otras fuentes de financiación son los préstamos, donaciones y otras dotaciones de fondos de carácter filantrópico. Los estudiantes de las instituciones federales de enseñanza superior no pagan tasas de enseñanza, a diferencia de lo que ocurre en las instituciones estatales, en las que los estudiantes de otros estados pagan tasas muy superiores a las que pagan los nacidos en el propio estado, lo que determina el carácter estatalista de la enseñanza superior en Nigeria. No hace muchos años, los estudiantes matriculados en las instituciones de enseñanza superior en Nigeria recibían ayuda financiera mediante becas, aportaciones extranjeras e incluso enseñanzas gratuitas. Esta ayuda ha desaparecido como consecuencia de las desfavorables perspectivas económicas de Nigeria.

En 1996, el sector educativo nigeriano recibió 15.55 billones de nairas, siendo el naira la moneda oficial de Nigeria, que equivale a 80 dólares. Las universidades federales recibieron entre 1993 y 1996, 1.6 billones de nairas para la financiación de importantes proyectos. En 1996 la subvención fue de 144.002.781 de nairas (Nwadiani, 1997). En general, la educación en Nigeria sufre un serio problema de financiación.

De lo expuesto hasta aquí sobre la enseñanza superior en Nigeria debemos deducir que la enorme inversión y el interés puesto en la enseñanza superior han pro-

ducido unos resultados muy favorables más allá de la mera expansión cuantitativa. Los productos de las instituciones superiores de enseñanza nigerianas se encuentran repartidos por todo el mundo y gozan de gran prestigio por su calidad formativa y buen rendimiento laboral.

PERSONAL DOCENTE

El tema del personal es clave para comprender la crisis que sufre la enseñanza superior en Nigeria. La escasez de personal docente es un problema permanente en la enseñanza superior de este país. Lo que ha venido a empeorar aún más la situación es el fenómeno de la fuga de cerebros, especialmente en las universidades. La emigración a otros países de los profesores más experimentados ha dejado las universidades vacías o en el mejor de los casos ocupadas por profesores jóvenes e inexpertos, lo que constituye una seria amenaza para la calidad del servicio y el desarrollo global de la enseñanza superior (Nwadiani, 1993). Atraer y reclutar nuevos profesores se ha convertido en una tarea tan difícil como retener a los más veteranos. Esto se debe a que el personal académico de las universidades nigerianas es probablemente el peor remunerado del mundo y desde luego el peor pagado de Africa. El salario base de un catedrático de universidad en Nigeria es de 51.000 N (630$), con un sueldo neto de unos 100.000N. Dicho salario es inferior a lo que gana el vigilante de una instalación petrolífera en este mismo país. Esta es la razón por la que los licenciados más brillantes rechazan las ofertas que se les hacen para entrar en la universidad.

Si queremos que las instituciones de la enseñanza superior nigeriana desempeñen las funciones para las que fueron concebidas y al mismo tiempo respondan a los nuevos desafíos que presenta la creciente demanda de aprendizaje de la sociedad, es urgente una planificación educativa eficaz y eficiente.

EDUCACIÓN NO-FORMAL Y DE ADULTOS

Desde su introducción en Nigeria en 1842, la enseñanza formal ha estado dirigida a alumnos en edad escolar. Los millones de nigerianos que superan la edad escolar o no tienen acceso a la escolarización se ven abocados al analfabetismo permanente. En el pasado, la educación formal estaba limitada y, por tanto, su acceso también lo era, especialmente en las zonas rurales de Nigeria. En 1955 se introdujo en la región occidental la enseñanza primaria gratuita, pero la Enseñanza Primaria Universal (UPE) no se hizo extensiva a toda la nación hasta 1976, aunque para entonces seguía sin tener carácter obligatorio. La idea de estos dos experimentos era ofrecer oportunidades educativas a todo el mundo, pese a lo cual más del 40 por ciento de los niños de Nigeria siguen sin escolarizar.

El conocimiento del hecho de que 60 millones de nigerianos eran analfabetos y una gran proporción de alfabetizados presentaba un analfabetismo funcional, convirtió la enseñanza de adultos en un fenómeno de gran alcance popular. Por esta razón, desde que se consiguió la independencia política en 1960 hasta 1979 se realizaron importantes esfuerzos para ofrecer educación a aquellos adultos que no pudieron asistir de niños a la escuela. Pero estos esfuerzos de alfabetización básica (lectura, escritura y cálculo) fueron discontínuos y estaban mal organizados. No ha sido hasta hace poco cuando los ministerios de educación han asumido la función de educar a los adultos nigerianos en colaboración con otras instancias.

Valga como demostración del compromiso del gobierno federal con la educación de adultos y con la necesidad de planificar este proyecto, la sección com-

pleta que la Ley Nacional de Educación (1981) ha dedicado a este tema. La educación no formal y de adultos en Nigeria pone especial énfasis en la alfabetización funcional y en la educación compensatoria, continua, profesional, estética, cultural y cívica de jóvenes y adultos fuera del sistema escolar formal. Sus objetivos son:

- proporcionar una alfabetización funcional a los adultos que nunca se han beneficiado de ningún tipo de educación formal;
- proporcionar una educación funcional y compensatoria a aquellos jóvenes que han abandonado prematuramente el sistema escolar formal;
- proporcionar una formación permanente en diferentes especialidades a aquellos que han completado el sistema escolar formal con el fin de aumentar sus conocimientos básicos y capacidades;
- proporcionar una formación continua dentro y fuera de las empresas a trabajadores y profesionales con el fin de mejorar su rendimiento;
- ofrecer a los ciudadanos adultos del país una educación estética, cultural y cívica destinada a elevar el nivel cultural de los ciudadanos.

Para garantizar el fortalecimiento del sector de la enseñanza no formal y organizar de manera eficaz la tarea de acabar con el analfabetismo en Nigeria, el gobierno creó en 1991 la Comisión Nacional para la Alfabetización Masiva y la Enseñanza No-Formal y de Adultos (NMEC). Esta comisión es responsable de *a*) desarrollar estrategias, *b*) coordinar, *c*) monitorizar y *d*) promover los programas de alfabetización en todo el país (Fafunwa, 1992). Para que la labor de la comisión en colaboración con los Centros Nacionales de Enseñanza de Adultos sea eficaz, se establecieron cuatro zonas. Los que corren mayor peligro de no beneficiarse son los que habitan zonas rurales así como los pobres que viven en las ciudades, las mujeres, los nómadas y los emigrantes de Nigeria. Más de 150 Organizaciones No Gubernamentales están desarrollando importantes esfuerzos no sólo en las tareas de alfabetización sino en la educación especial y a distancia.

Muchas instancias estatales que trabajan en la erradicación del analfabetismo están obteniendo buenos resultados. En 1991, la Organización Estatal de Borno para la alfabetización masiva ganó el Premio Internacional que la UNESCO concede a las instituciones que trabajan en la lucha contra el analfabetismo. Otros estados también han conseguido notables progresos en este sentido.

En la 6ª Conferencia de la UNESCO de los ministros africanos de educación y los responsables de Desarrollo Económico celebrada en Dakar, Senegal (Fafunwa, 1992), el entonces ministro de educación de Nigeria declaró que si queríamos conseguir que en el año 2000 la sociedad africana estuviera alfabetizada, tendríamos que «cambiar el *chip* en nuestro modo de pensar», ya que el enfoque convencional u ortodoxo que se ha estado poniendo en práctica durante décadas no ha dado resultado.

La propuesta del ministro de educación consistió entonces en la puesta en práctica del proyecto «Cada uno enseña a uno» también llamado «Financiación de la enseñanza uno a uno». Este proyecto se hizo muy popular en la campana de alfabetización funcional llevada a cabo en Nigeria durante la década de los noventa.

La educación de adultos y la elevación del nivel cultural de la población se realizó a través de organismos de promoción de programas de desarrollo rural. Dichos organismos fueron la Comisión de Alimentación, Carreteras e Infraestructuras Rurales (DFFRI) y la Comisión para la Movilización Masiva y la Recuperación Social y Económica (MAMSER). La Comisión MAMSER se

hizo efectiva mediante el Decreto 31 de 1987 y el Decreto 35 de 1988. «Dicha Comisión ha conseguido, mediante sus numerosas actividades, declaraciones públicas, publicidad en radio y televisión, organización de conferencias, seminarios, exposiciones y talleres de trabajo, aumentar la concienciación y sensibilización de los políticos para crear oportunidades de empleo» (Fajonyomi, 1992). La Comisión Nacional de Empleo (NDE) dirige sus esfuerzos al desarrollo socioeconómico, político e infraestructural de los habitantes adultos de las zonas rurales. La NDE ha aumentado el nivel de formación de muchos jóvenes que habían abandonado la escuela y que no contaban ni con las habilidades ni con la autoestima necesarias para encontrar empleo. Paralelamente a los programas de la NDE se ha creado el Plan de Empleo para Discapacitados (DWS), cuya finalidad principal es permitir el acceso al mundo laboral a los adultos discapacitados, unos dieciséis millones de personas, a través de prograrnas de creación de empleo.

La sociedad nigeriana actual otorga un gran valor a las cualificaciones académicas. Por otra parte, la velocidad a la que avanza la ciencia y la técnica ha hecho que los conocimientos que hasta ahora se venían enseñando hayan quedado obsoletos frente a los rápidos cambios sociales y tecnológicos. Para mantenerse al día de los acontecimientos de esta era de la tecnología y la informática, la mayoría de los adultos necesitan nuevas oportunidades de aprendizaje e información. Por tanto, programas de enseñanza no-formal como los cursos de planificación familiar, la enseñanza a enfermeras y futuras madres sobre los cuidados de los bebés, la enseñanza de nuevas técnicas de producción agrícola para agricultores, los centros de educación de la mujer, etc., son parte esencial de la educación de adultos.

Debido a la necesidad de cubrir la demanda social de títulos, diplomas y certificados y al mismo tiempo aumentar el nivel de conocimientos de los trabajadores, la enseñanza a los trabajadores adultos por correspondencia o a distancia se ha hecho muy popular en Nigeria. Estos cursos están siendo organizados por instituciones educativas diversas y organizaciones laborales que ofrecen cursos de perfeccionamiento a los trabajadores de las empresas. La Universidad Abierta de Abuja, fundada en 1984 con el fin de desarrollar programas de enseñanza de adultos dejó ya de realizar esta tarea, lo que de alguna forma ha abonado el terreno para la proliferación de la enseñanza por correspondencia o a distancia. No obstante esta forma de enseñanza de adultos encuentra algunos problemas debido a la escasa organización y los obstáculos económicos que encuentran sus gestores. También han influido negativamente otros factores como la dinámica de las instituciones, el malestar económico, el bajo nivel informativo y cultural o los deficientes medios tecnológicos.

La iniciativa más reciente dentro de la educación de adultos es la enseñanza no-formal a los reclusos de las cárceles o correccionales. Los programas de enseñanza de adultos y de justicia criminal van dirigidos a reformar y rehabilitar a la población penitenciaria de cara a iniciar una nueva vida tras su puesta en libertad. Dicho brevemente, las instituciones penales tienen como propósito fundamental o al menos tan importante como otros propósitos, el de facilitar y promover el desarrollo de la persona, en su dignidad individual y su valor como tal. En un estudio dirigido a conocer la actitud de los reclusos hacia a la educación, Ogundipe (1984) descubrió que «las respuestas a los cursos de formación son muy alentadoras a pesar de que la participación en estas actividades es estrictamente voluntaria». Las actividades educativas para la formación profesional basadas en el sistema del aprendizaje de oficios, están empezando a institucionalizarse en los centros penitenciarios. Nigeria ha alcanzado importantes logros en el

campo de la enseñanza no-formal y de adultos, demostrando de esta manera el interés del gobierno y las organizaciones no gubernamentales por erradicar el analfabetismo y desarrollar la formación de adultos de cara al año 2000.

AYUDAS AL DESARROLLO EDUCATIVO

Las ayudas al desarrollo en forma de asistencia económica y técnica tuvieron un protagonismo importante durante los primeros momentos de la independencia política, es decir, durante los años sesenta, cuando Nigeria estaba elaborando su agenda del Plan de Desarrollo, con la educación como prioridad fundamental. Muchos gobiernos, organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, asumieron un papel muy activo en proyectos educativos de gran importancia como la construcción de edificios e instalaciones para la enseñanza, suministro de libros de texto y otros equipamientos. La ayuda técnica proporcionada por los expertos y la formación del personal laboral fueron las acciones prioritarias durante los años sesenta y principios de los setenta. Las organizaciones bilaterales y multilaterales que prestaron tal asistencia fueron fundamentalmente el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (UNDP), UNESCO, UNICEF y la Fundación Ford.

En 1958, el gobierno de la región occidental y la Universidad de Ohio (EEW) colaboraron conjuntamente en un proyecto educativo llamado el «Proyecto Ohio» que ayudó notablemente a la innovación curricular y la financiación educativa en aquellos años. También el ministerio de educación de la región occidental, en colaboración con la Organización de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), inició un proyecto educativo conjunto en cuya financiación entró a participar la Fundación Ford.

Desde los inicios de la década de los 70, el flujo de las ayudas externas al desarrollo ha disminuido considerablemente tanto en Nigeria como en el resto de Africa. Ello es atribuible a dos factores altamente perjudiciales. En primer lugar, el deterioro de las relaciones entre los países debido a lo impredecible de la actuación política que caracteriza a los líderes políticos de Nigeria así como a los de la mayoría de los países del Tercer Mundo, que llegan al poder por la fuerza de las armas. En segundo lugar, por la recesión económica mundial, que ha hecho que la llegada de ayuda procedente de los países y organizaciones donantes sea mucho más problemática reduciéndose, por tanto, el volumen de materiales o ayudas técnicas.

Durante el efímero período de prosperidad repentina del petróleo a principios de los setenta, el gobierno de Nigeria hizo creer al mundo que su país era económicamente autosuficiente. Sin embargo, incluso durante este período el sistema educativo de la nación pasaba por serias dificultades de desarrollo. Las instalaciones y oportunidades educativas eran inadecuadas e inaccesibles a muchos niños en edad escolar, especialmente en las olvidadas áreas rurales. Y, sin embargo, aquellos eran tiempos idílicos comparados con los de hoy en día. Actualmente el sistema educativo del país sufre graves problemas y necesita un fuerte apoyo. Las aportaciones para la educación escasean y gran parte del material de aprendizaje necesario no se encuentra disponible o, si lo está, se ha quedado obsoleto, especialmente en el caso de los centros de enseñanza superior, debido a la inexistencia de unos servicios de mantenimiento.

Esta difícil situación económica ha obligado a solicitar ayuda exterior. La respuesta a dicha petición se ha visto negativamente afectada por la tirantez que caracteriza actualmente las relaciones políticas entre Nigeria y los países occidentales debido a la posición política de Nigeria. El Banco Mundial ha seguido prestando apoyo a Ni-

geria, especialmente en lo que se refiere a ayudas materiales y técnicas para la enseñanza universitaria. En la primera mitad de los años noventa las Universidades Federales recibieron un préstamo de 20 millones de nairas en concepto de instalaciones, equipos, libros de texto y suscripción a publicaciones. Las bibliotecas universitarias han podido actualizarse en cuanto a material de lectura gracias a la importación de libros y revistas facilitada por el Banco Mundial.

El problema de la escasez de personal docente para las universidades se está intentando solucionar mediante el programa de Ayuda a la Formación de Extranjeros que, desde 1990, el Banco Mundial está prestando a estudiantes de doctorado e incluso a otro tipo de personal no universitario. Este proyecto se desarrolla sobre todo en el Reino Unido (Nwadiani, 1997). Los proyectos del Banco Mundial se han hecho muy populares en las Universidades Nigerianas. Así, en 1995, veinte universidades federales establecieron Centros de Mantenimiento y Desarrollo de Equipos (EMDC) que fueron resultado de la dotación de equipos facilitada por el Programa de Créditos del Banco Mundial a las Universidades Federales. La ayuda al desarrollo educativo, como declara Akinjila (1995) en representación de la Comisión Nacional de Universidades (NUC), se concretó en «el proyecto de la Administración para la Ayuda Extranjera (ODA) de 1986 que trató de determinar la necesidad de crear centros para el mantenimiento de los equipos en algunas de las universidades federales, con el fin de fomentar una cultura del mantenimiento inexistente hasta la fecha». Como resultado de lo anterior, en 1989 se crearon centros de mantenimiento en cuatro universidades piloto (Ahmadu Bello, Obafemi Awolowo, Bauchi y Calabar). Los patrocinadores de este proyecto fueron la Comisión Nacional de Universidades (NUC) y la Administración para la Ayuda Extranjera (ODA) y su objetivo el de institucionalizar los Centros de Mantenimiento y Desarrollo de Equipos en las universidades nigerianas, acabando con la precedente cultura de la sustitución, claramente desaconsejable debido a la realidad económica. Para que estos centros de mantenimiento de equipos formen parte de la cultura de las universidades federales actualmente se está formando a técnicos y tecnólogos tanto en Nigeria como en el extranjero.

En el nivel de la enseñanza primaria, la ayuda al desarrollo y el patrocinio de proyectos que ha puesto en marcha UNICEF han tenido una importante repercusión a la hora de potenciar este sector. Entre sus actividades se cuentan, aparte del patrocinio de muchos proyectos, la creación de talleres, la puesta en marcha de grupos de trabajo para impulsar la matriculación tanto en la Nigeria rural como en la urbana, talleres de formación para enseñantes, formación a personal de educación primaria en activo y otras aportaciones en cuanto a equipos e instalaciones. No obstante, algunos observadores han señalado que a pesar del volumen de las ayudas al desarrollo para la educación procedentes de donaciones extranjeras, la mejora en cuanto al funcionamiento real del sistema educativo sólo ha sido parcialmente significativa.

PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS

La educación occidental se empezó a introducir en Nigeria hace casi siglo y medio a través de misioneros cristianos que la utilizaban como un vehículo para la evangelización. Los primeros en recibirla fueron los habitantes de las costas donde los misioneros desembarcaban y más tarde fue penetrando hacia el interior. A pesar de este modesto comienzo, la educación occidental pronto prendió y se expandió como un reguero de pólvora debido a los beneficios sociales y materiales que aportaba a

aquellos que iban a la escuela. Estos primeros alumnos encontraron empleo en los enclaves misioneros como profesores, catequistas e incluso religiosos. Algunos otros se colocaron en la emergente democracia colonial como administrativos, mensajeros, intérpretes o miembros de la fuerza paramilitar.

Desde que se independizó del gobierno colonial, Nigeria ha dado un paso de gigante en materia de educación. Todos los niveles de enseñanza, primaria, secundaria y terciaria han experimentado una enorme expansión tanto en cuanto a número de instituciones como al volumen de matriculación de estudiantes. Los gobiernos, tanto civiles como militares, han ido guiando este desarrollo mediante distintas políticas. La Ley Nacional de Educación, que entró en vigor en 1982, está considerada como el mejor instrumento educativo para que Nigeria entre con fuerza en la era tecnológica del siglo veintiuno. La puesta en práctica de dicha ley ha sufrido, sin embargo, algunos reveses. Entre ellos la financiación inadecuada de la enseñanza, especialmente en los niveles superiores, la escasez de profesores expertos en los ámbitos tecnológico y científico o la huída de muchos profesores de universidad a la empresa privada e incluso a otros países en busca de mejores salarios y condiciones de trabajo. Las instituciones educativas de la enseñanza superior son propiedad de los gobiernos federales y estatales y, por tanto, están financiadas por ellos. Este aspecto de la financiación también ha sido problemático. Las subvenciones anuales a las universidades dependen de los vaivenes políticos del gobierno así como del momento económico que vive el país, por lo que últimamente esta subvención ha disminuido notablemente. Según se ha observado, la drástica reducción del presupuesto financiero para las universidades se produce con la entrada en vigor del Programa de Ajuste Estructural de 1986. Por ejemplo, «en 1976/77, la cantidad de dinero que recibieron trece universidades federales fue de 140.495.678 nairas, mientras que para el curso 91/92 fue de 671.867.614,39 nairas, pero para veintiuna universidades federales. De modo similar, el capital asignado a las trece universidades federales existentes en 1975 fue de 250,68 millones de nairas mientras que las veintiuna existentes en 1991/92 recibieron 71.634.579 millones (NUC, 1992).

La absoluta dependencia con respecto al gobierno que las universidades tienen para su financiación acarrea importantes consecuencias en cuanto a su autonomía y libertad académica. A menudo se despide a los profesores por emitir críticas acerca de la actuación socioeconómica o política del gobierno. También el gobierno decide quiénes han de ocupar los cargos de mayor responsabilidad dentro de la universidad, que a menudo no son las personas más cualificadas. Las universidades han aplicado distintas estrategias para conseguir más dinero y así poder mejorar el sistema. También han solicitado préstamos a personas y organizaciones de carácter filantrópico pero el alcance de estas aportaciones es con todo insuficiente. Por todo ello es evidente que durante muchos años seguirán dependiendo del gobierno que las posee y las mantiene.

La reforma de las instituciones educativas de todos los niveles se perfila como uno de los grandes desafíos que debe afrontar Nigeria además de como una prueba de nuestra capacidad como país a las puertas del próximo milenio.

HACIA LA ELIMINACIÓN DE DESIGUALDADES EN LA ESCOLARIZACIÓN: LOS CASOS DE ZIMBABUE Y SUDÁFRICA

FRED ZINDI (*)

INTRODUCCIÓN

Es de sobra conocido el hecho de que tanto Zimbabwe como la República de Sudáfrica, poseen una larga historia de segregación racial desde el siglo XIX, en el que los colonizadores blancos llegaron a estos países.

El racismo invadió todos los campos. Las áreas principales de discriminación racial se fueron en los lugares de trabajo, en las congregaciones religiosas, las instituciones educativas, vivienda y en el terreno económico.

En los años veinte y treinta, muchos blancos creían que los negros eran intelectualmente inferiores a ellos y que sólo servían para realizar tareas manuales y repetitivas (Foster, 1991).

Al mismo tiempo que el *apartheid* (o segregación racial), se acentuaba entre las razas, la polarización entre grupos opuestos iba incrementándose.

Por tanto, no resulta sorprendente destacar que la garantía de la educación entre los distintos grupos raciales en estos países haya sido enormemente desigual, debido a la política basada en la segregación que se estableció durante los años previos a la independencia.

A pesar de la recién adquirida independencia y el advenimiento del gobierno de la mayoría, en ambos países queda todavía mucho trabajo por hacer en el campo de la educación para conseguir la igualdad de oportunidades, no sólo entre los distintos grupos raciales, sino también entre los distintos niveles de estratificación social. Este documento tiene como objeto ayudar a superar las divisiones y desigualdades aún existentes en la provisión de la educación en ambos países.

ZIMBABWE

Cuando Zimbabwe alcanzó la independencia en 1980, heredó un sistema educativo basado en la desigualdad de oportunidades para los cuatro grupos raciales más numerosos: mestizos, indios, europeos y africanos. En las áreas urbanas, muy pocos africanos negros desempeñaban trabajos administrativos antes de la independencia. No se permitía a ningún africano matricularse en colegios reservados sólo para blancos. Únicamente un puñado de colegios privados solía cada año admitir simbólicamente a uno o dos negros, pero sólo si presentaban un nivel sobresaliente de competencia académica,

(*) Universidad de Harare. Zimbabwe.

eran hijos de padres ricos e influyentes, o respondían a la misma denominación religiosa (p. ej. católicos) que la de los propietarios de los colegios de instituciones europeas, que eran denominados frecuentemente como colegios del Grupo A y estaban situados en áreas exclusivamente designadas a blancos.

Pese a que los europeos representaban menos de un 1% de la población total del país, el presupuesto anual para la educación de los europeos en Zimbabwe, entonces llamado Rhodesia, era al menos diez veces mayor que el destinado a la de los africanos, que constituía el 99% del alumnado (Dorsey, 1991). Hasta el momento de la independencia, la admisión en los colegios del Grupo A, que disfrutaban de niveles educativos más altos y mejores servicios que los de los colegios para africanos, continuó basándose en el color de la piel o en la posición socioeconómica. A pesar del cambio de política desarrollado por el gobierno democrático, que consiguió el poder político en 1980, los colegios del Grupo A continuaron estando dominados por niños blancos, cuyos padres siguen ostentando el poder económico hoy. A medida que la población blanca empezó a decrecer alrededor de 1985 –principalmente a causa de la emigración–, fueron surgiendo para los alumnos negros más oportunidades de estudiar en los centros del Grupo A, pero éstos, debían provenir de los africanos de clase media que se habían instalado en las zonas residenciales de baja densidad de población que anteriormente habían pertenecido a los europeos. El estricto sistema zonal no permitía, ni aún permite, a los estudiantes africanos de las áreas densamente pobladas, (antes poblados africanos), estudiar en los centros situados en las zonas de baja densidad de población. Esto significa, por tanto, que son en su mayoría esos alumnos africanos cuyos padres poseen un nivel social elevado y residen en las áreas anteriormente ocupadas por europeos, los estudiantes a los que el sistema permite mezclarse con alumnos blancos en los colegios. No se conoce ningún caso en el que un niño blanco haya asistido a uno de los centros del Grupo B de las zonas superpobladas.

En 1980, con la independencia, el gobierno de Zimbabwe adoptó una política que apuntaba a un acceso aperturista de la escolarización de todos los niños. Las tasas escolares fueron retiradas gradualmente y los niños de color de las zonas urbanas empezaron a asistir a los colegios de pago que habían sido sólo para blancos. Se construyeron más centros de enseñanza primaria y secundaria en zonas rurales, se formaron grupos de alfabetización para adultos, y aquellos que veían imposibilitada su asistencia durante el día por motivos de trabajo, comenzaron a asistir a clases nocturnas (Muutumbuka, 1989).

Tras la independencia de Zimbabwe, un mayor número de mujeres empezó a asistir a los centros de enseñanza, aunque la diferencia en cuanto a sexo en el número de matrículas, prevalece aún hoy. Esto se debe en parte a varios factores culturales y económicos. La mayoría de los padres, debido a la pobreza, dan prioridad a la educación de sus hijos varones, al mismo tiempo que animan a sus hijas a casarse después de haber completado la enseñanza primaria. Tendencia que no se ha abandonado por completo actualmente.

Según Dorsey (1991), incluso aquellas jóvenes que cursan la enseñanza secundaria, acaban optando por cursos de formación en enfermería o enseñanza una vez cumplimentada la secundaria, debido a bajas aspiraciones.

Según el Informe del Banco Mundial del año 1990, cuando los recursos son escasos, los padres en Zimbabwe prefieren proporcionar a sus hijos estudios de enseñanza secundaria antes que a sus hijas. En 1990, sólo una de cada dos niñas cursaba estudios de secundaria, mientras que lo hacían tres de cada cuatro niños de la misma edad. Ese año el gobierno recuperó las

tasas escolares, lo que dio lugar a un mayor abandono de la escolarización femenina. En 1994, las jóvenes constituían sólo el 42% de la tasa de asistencia a la enseñanza secundaria, pese a los esfuerzos de las organizaciones no gubernamentales (ONGs) y las instituciones benéficas (tales como CIDA), por promover la educación de las jóvenes. En 1995, la universidad de Zimbabwe puso en marcha también una política de acción firme, según la cual a las jóvenes se les pedía una cualificación menor que a los jóvenes para cursar estudios, pero a pesar de estos esfuerzos, se matriculó menos de un 40%.

Continúan los esfuerzos para erradicar las desigualdades de oportunidades en la educación por causas raciales, sexuales o socioeconómicas. Sin embargo, todavía existen algunas muy pronunciadas, por ejemplo los alumnos de las áreas rurales no tienen acceso aún a una educación de calidad. La mayoría de estos niños debe recorrer distancias de 15 a 20 kilómetros cada mañana para llegar al colegio más cercano. Esto repercute en el rendimiento de los niños de las áreas rurales (Dorsey, 1991). También los niños de áreas densamente pobladas encuentran dificultad para ser admitidos en los colegios bien equipados de las zonas de baja densidad de población, debido tanto a su nivel socioeconómico, como al sistema zonal.

Mientras el sistema de la antigua Rodhesia estaba diseñado para preparar a los niños africanos para un puesto en la vida, es decir, el de empleado, obrero, o sirviente de su señor/a blanco/a, la llegada de la independencia forzó a Zimbabwe a embarcarse en un proceso de solucionar las desigualdades y a contemplar la educación como un derecho humano fundamental. Como resultado de esto, actualmente un gran número de africanos ocupa puestos ejecutivos. Sin embargo, pese a estos cambios, lo que Kuper (citado en mayo de 1978) postuló en una fecha tan temprana como 1974, parece seguir vigente:

> Resulta claro que las relaciones jerárquicas por razones raciales pueden persistir a medida que la uniformidad cultural se incrementa y de hecho, puede darse una mayor discriminación racial como reacción a una amenaza que se percibe al ir adquiriendo la cultura del grupo dominante los miembros de un grupo subordinado.

En efecto, la cultura europea parece dominar los centros de enseñanza de Zimbabwe. Muchos blancos se sintieron amenazados por la presencia de los niños negros en los antiguos colegios sólo para blancos y sacaron a sus hijos de ellos, o los enviaron a colegios sólo para europeos en la República de Sudáfrica. La economía de Zimbabwe permanece aún hoy dominada por la minoría blanca. Por tanto, hasta cierto punto los ingresos familiares han reemplazado a los motivos raciales como principal escollo para la admisión en ciertos colegios. Esto significa que los niños de las áreas rurales más desfavorecidas económicamente, continúan enfrentándose a la grave falta de profesorado y material educativo, a la precariedad de la vivienda, a la poca ayuda gubernamental y al aislamiento general.

Mientras el sistema educativo en Zimbabwe esté dominado por factores económicos, continuará sufriendo la desigualdad en la distribución de oportunidades, a pesar de los enormes esfuerzos realizados hasta el momento para corregir estas desigualdades.

REPÚBLICA DE SUDÁFRICA

Un gran número de los llamados países del Tercer Mundo deben su imagen multicultural en gran medida al impacto del poder colonial. La República de Sudáfrica se engloba también en esta categoría como muchos otros países de África y Asia que fueron colonias del Reino Unido, Francia, Portugal, los Países Bajos (Holanda) y España.

El colonialismo dio lugar a una diversificación de culturas en Sudáfrica. Los Boers, más tarde conocidos como los Afrikaneers, que procedían de los Países Bajos, se convirtieron junto con los británicos en los dos grupos dominantes a partir de 1910. Grupos indígenas, como los Zulúes, sucumbieron, a pesar de su elevado número, ante el gobierno colonial tras perder muchas batallas en su intento de lucha contra este poder. Se les forzó así a adoptar las lenguas, la cultura y la política educativa de los amos coloniales. En los centros educativos, el inglés y el africaans se convirtieron en las lenguas oficiales dentro de la enseñanza. Aunque sujetos al sistema del *apartheid,* que forzaba a cada grupo a vivir separado del resto, los distintos grupos étnicos –en los que estaban incluidos asiáticos, mestizos, africanos y europeos– sintieron la necesidad de aprender la cultura y la lengua de los europeos, que constituían el grupo dominante. De estos grupos étnicos, fue el de los africanos el que recibió las más bajas y peores formas de auxilio económico por parte de los gobiernos segregacionistas. Los servicios educativos para este grupo, también se vieron afectados por la carencia de libros de texto, por la escasa cualificación de la mayoría de los profesores, por el hecho de que en el currículum seguido se daba importancia sólo a los valores del grupo dominante, por la masificación de los colegios y la escasa construcción de centros de enseñanza secundaria, situación que forzaba a muchos alumnos a abandonar los estudios tras la enseñanza primaria. Como el entorno no era propicio para la enseñanza, muchos alumnos ni siquiera se molestaban en asistir a las clases puesto que la enseñanza no era obligatoria. Como puede verse, el sistema educativo durante el *apartheid* limitaba a los negros el acceso a una enseñanza de calidad, e impedía así a la mayoría la posibilidad de competir con blancos, asiáticos y mestizos por los puestos de relevancia en la escala profesional del país.

Como se destinaba más dinero por alumno a la educación de los blancos, éstos seguían siendo autosuficientes y privilegiados. La desigual financiación de la educación y el aprendizaje entre las distintas etnias dio lugar a diferencias no sólo en cuanto a la infraestructura física o humana de tipo profesional se refiere, sino también en cuanto a la estructura psicológica de los afectados.

Mientras que la educación para blancos era obligatoria, los negros, a los que no se les forzaba a recibir una educación, continuaban siendo analfabetos generación tras generación. Aquellos que cursaban estudios se veían enfrentados a una enseñanza y a unos libros de texto manipulados con fines ideológicos y usados como instrumentos propagandísticos y de adoctrinamiento.

A pesar de todo, la República de Sudáfrica alcanzó el poder mayoritario negro en 1994, después de casi un siglo de *apartheid* que había alejado al grueso de la población de unos centros educativos destinados sólo a blancos.

Nkomo (1992) resumió el papel del sistema educativo sudafricano durante el régimen del *apartheid* como:

> un mecanismo para organizar, seleccionar y legitimizar el privilegio de los blancos mientras se prepara a los trabajadores negros para los papeles económicos y políticos subordinados.

Hasta hoy, a pesar de la independencia, la mayoría de africanos aún son disuadidos de entrar en esos centros e instituciones que se supone constituyen el camino fácil hacia una sociedad multicultural en la que tendrán que ganarse la vida. Son los blancos quienes todavía ejercen la mayor parte del poder económico, si bien no representan más que el 5% de la población del país.

La educación en la República de Sudáfrica hoy día está organizada todavía de forma que limita a los negros el acceso a

una enseñanza de calidad, e impide así a la población mayoritaria la posibilidad de competir con los blancos por los puestos clave en la escala profesional. La misma tendencia que experimentó Zimbabwe, en lo que a desigualdad de oportunidades educativas se refiere, y parece seguir produciéndose actualmente.

En su primer año de mandato, el partido del *Congreso Nacional Africano* realizó esfuerzos positivos para establecer un sistema educativo único, insistiendo en la conjunción de los departamentos de educación nacional y en los regionales, hasta entonces separados.

No obstante hoy, la masificación, la escasa financiación, la falta de libros de texto y equipamiento, los edificios inadecuados y la carencia de profesores debido a la escasez de plantilla, continúan siendo el sello distintivo de los colegios en los poblados africanos. Todavía muchos colegios de blancos continúan resistiéndose al cambio que está llevando a cabo el primer gobierno democrático del país. Al igual que en Zimbabwe, el sistema zonal sigue vigente.

Un punto de gran controversia dentro del sistema educativo sudafricano es el Grupo C de centro, idea que se gestó en 1990 en el gobierno segregacionista del Partido Nacional, en colaboración con el Consejo General de Profesores Blancos, al ver como su poder político se iba desvaneciendo.

Mxolisi Nkosi (1995) resume la situación de la siguiente forma:

> El gobierno del *apartheid* transfirió los centros mejor equipados a asociaciones privadas de padres blancos. Con los centros, también transfirió los derechos de propiedad de edificios e infraestructura financiados por el Estado, junto con el profesorado cualificado y el grado suficiente de autonomía para deshacer la mayoría de los intentos de abrir estos centros a todos. Estos colegios establecieron sus propios criterios de admisión, tasas y programas educativos, haciéndolos accesibles casi exclusivamente a los hijos de familias blancas adineradas.
>
> Muchos centros realizan pruebas de acceso y, teniendo en cuenta los privilegios de los que han sido objeto los niños blancos, no es de extrañar que la mayoría de niños negros suspenda. Lo que estamos viendo responde a la perpetuación de otra forma de *apartheid* entre clases. No podemos permitir que estos centros permanezcan encerrados en sus torres de marfil. Deben transformarse.

La admisión en colegios del Grupo C está limitada a pequeñas zonas de influencia que excluyen los poblados africanos. Los pocos niños negros que admiten provienen de familias relativamente adineradas o de padres que cuentan con influencia política. El Partido Nacional, que todavía es órgano del gobierno actual, respaldó en 1995 a través de su gobierno provincial, a todos los colegios del Grupo C, al admitir a todos los niños blancos de la provincia del Cabo, mientras que no encontró ninguna plaza para seis niños negros (Van den Heever, 1995). Pese a que los colegios del Grupo C están subvencionados por el Estado, permanecen en gran medida como instituciones para unos pocos privilegiados, puesto que continúan estando controlados y dominados por profesores y directores blancos.

El nuevo gobierno democrático de la República de Sudáfrica está haciendo todo lo posible para garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los ciudadanos a través del poder que ostenta, así como el derecho fundamental de éstos a una educación básica y a la no discriminación. También intenta proporcionar un acceso libre a todo ciudadano a todas las instituciones educativas, a la libertad cultural y la diversidad, aunque estos intentos están siendo abortados por aquellos que se resisten al cambio.

Existe un anteproyecto político que perfila la nueva visión de la educación y el aprendizaje técnico para el desarrollo y la reconstrucción de la nueva sociedad sudafricana. (Ministerio de Educación, 1994).

Dentro del Plan gubernamental para el Desarrollo y Reconstrucción (PDR) del país, hay un empeño por erradicar el legado del *apartheid*. Persigue un futuro democrático en el que se haya eliminado por completo la discriminación por razones de sexo o raza. La meta principal de este programa es que todos los sudafricanos tengan acceso a un aprendizaje a lo largo de la vida que esté disponible en colegios y otras instituciones educativas, así como en los centros de trabajo y en los hogares. También recomienda que el número de centros y aulas se incremente hasta crear plazas suficientes para todos los niños.

Todos los colegios deberán contar además con el equipamiento y el profesorado adecuados. Las barreras que pudieran impedir a algunos niños la asistencia a las clases, tales como: la falta de transporte, discapacidades, hambre, la obligación de cuidar de sus hermanos menores, la pobreza, el caminar largas distancias y la discriminación racial, deben también ser solventadas.

El plan propone la creación de un Organismo Nacional de Cualificación (ONC) que sea un mecanismo para alcanzar una reestructuración fundamental del sistema de enseñanza y aprendizaje técnico. Fomentará los currículos educativos nuevos y flexibles, la mejora de los estándares de aprendizaje, y el control y regulación de la calidad de las titulaciones.

El Ministerio de Educación está así mismo contemplando la posibilidad de establecer un Organismo Nacional de Educación a Distancia, con el fin de promover esta enseñanza, hecho que incrementaría las oportunidades educativas de aquellos que aún habiendo dejado de estudiar hace tiempo, necesitasen mejorar sus titulaciones.

Hay un incremento en el esfuerzo por corregir la inadecuación histórica de la escolarización, especialmente en las comunidades negras. Se están estableciendo clases de educación básica y alfabetización con programas dirigidos a la población adulta que no tuvo acceso en el pasado a una educación adecuada.

También ha sido propuesta la formación de una Comisión Nacional para las Necesidades Especiales, con el fin de atender los casos de personas discapacitadas y proporcionarles el acceso a la educación y una protección contra la discriminación.

Existe una propuesta para crear una Comisión para la Igualdad de Sexos, que se ocuparía de la discriminación y el maltrato de niñas y mujeres en el entorno educativo.

El presupuesto sudafricano para la educación ha sido siempre intrínsecamente poco equitativo, debido al legado histórico de desigualdades basadas en la raza y hasta cierto punto, en las creencias religiosas. En 1995, el Ministerio de Educación propuso cambiar el reparto de la financiación de todos los centros subvencionados por el Estado, con el fin de alcanzar una distribución más equitativa y transparente.

Mncwabe (1990), resumió el futuro de la educación en la República de Sudáfrica de la forma siguiente:

> La educación no existe de forma aislada, sino en un contexto social, económico y político concreto. La educación refleja la realidad político-económica, de forma que un cambio esencial en la misma, depende de los cambios en el panorama socioeconómico y político.
>
> La educación en su forma actual, no ofrece en absoluto la igualdad de oportunidades a todos los sudafricanos, ni lo hará mientras permanezca segregada por causas raciales: igualdad y segregación juntas no funcionan. De la misma forma que la educación del *apartheid* ha dañado y perjudicado a los negros, también ha fallado a largo plazo a los privilegiados blancos sudafricanos.
>
> Sólo un sistema educativo común puede responder a las necesidades y aspiraciones de todos los sudafricanos. Esto no significa la elección o absorción de todos por el modelo educativo blanco, sino la creación de una nueva corriente de cultu-

ras que confluya en el sistema educativo de Sudáfrica. Como la educación ha sido un fuerza divisoria en el pasado, debería servir al propósito de la unidad nacional. Una educación basada en un compromiso para la consecución de un propósito común, podría ser un poderoso agente de cambio social.

Este compromiso, no debería significar la imposición de una uniformidad gris y burocrática. La educación sólo puede vivir y respirar si se deja lugar a la diversidad (no a la inferioridad), a la flexibilidad y la diferenciación de aspiraciones e iniciativas locales, pero no a la diferenciación por motivos de raza, color, o definiciones de «cultura» que son meros eufemismos de esas diferenciaciones.

CONCLUSIÓN

Tanto el gobierno sudafricano como el de Zimbabwe, están realizando esfuerzos por modificar las desigualdades históricas en la financiación de la educación, apuntando a la consecución de sociedades más equitativas. Sin embargo, los factores económicos, como se ha señalado, continúan determinando el ritmo al cual se desarrolla la eliminación de esas desigualdades. También otros factores, como la raza, la religión y hasta cierto punto, la clase social, juegan un papel importante. Zimbabwe, que cuenta ya con quince años de independencia, sigue aún luchando para solventar estos problemas. El sistema zonal continua siendo el aspecto que determina qué niño es admitido en qué centro, mientras que ciertos colegios sólo admiten a niños que pertenezcan a la misma denominación religiosa del centro, entre otras cosas.

Sin duda la República de Sudáfrica continuará enfrentándose a problemas similares. Problemas como los cambios curriculares dentro del sistema segregado existente. Las actividades entre colegios y la integración de alumnos de todas las clases sociales, razas y creencias religiosas seguirán produciéndose mientras exista una sociedad segregada. Así mismo, los factores económicos y políticos juegan un papel clave y serán un escollo importante para aquellos que quieran llevar a cabo cambios radicales en la política educativa. Han surgido propuestas para que la lengua inglesa sea la única lengua oficial, pero también han surgido grupos que se oponen a ello, al sentir que sus culturas resultarían perjudicadas en el proceso. La reconstrucción del sistema educativo y la eliminación de las desigualdades en ambos países continúan siendo una lucha difícil.

La educación elemental a un nivel generalizado, se contempla como una prioridad en los dos países, por lo que se hace urgente la necesidad de identificar, investigar y eliminar todas las desigualdades que parecen convertir a la educación en privilegio de unos cuantos.

LA ENSEÑANZA ESCOLAR EN PALESTINA: DEL COLAPSO A LA AUTONOMÍA

KHALIL MAHSI (*)

CONTEXTO HISTÓRICO

Durante los pasados 500 años, los palestinos no han gozado de independencia ni autogobierno. Han estado bajo el gobierno militar otomano, británico, jordano e israelí. Actualmente, Palestina está pasando por un proceso de transición muy delicado, difícil, lento y doloroso hacia la independencia de su pueblo sobre una parte de su territorio. Es de esperar que al final de este proceso los palestinos disfruten por fin de una paz justa y duradera bajo la forma de dos estados independientes situados en el territorio histórico de Palestina. Mientras tanto, los palestinos son responsables de algunos sectores y aspectos de sus vidas. Los siguientes párrafos introductorios describen el proceso que condujo a la creación del Ministerio de Educación palestino y sus responsabilidades.

EL CONTEXTO POLÍTICO

En 1948, cuando Gran Bretaña declaró el final de su mandato en Palestina, surgieron las hostilidades entre árabes y judíos. Cientos de miles de palestinos tuvieron que abandonar sus hogares y refugiarse en aquellas partes de Palestina que habían quedado bajo control árabe en Jordania, Siria y el Líbano. Las áreas que quedaron fuera de lo que ahora es Israel fueron Cisjordania (con una extensión de 6.257 km^2) y la franja de Gaza (378 km^2). Cisjordania se unificó con Transjordania en 1950. La franja de Gaza quedó a cargo de la administración egipcia aunque nunca fue formalmente anexionada por el gobierno egipcio.

Esta situación se prolongó hasta junio de 1967, fecha en la que estalló la guerra entre Israel y los países árabes. Dicha guerra finalizó con la ocupación por parte de Israel de Cisjordania y la franja de Gaza, los Altos del Golán en Siria, y la península del Sinaí en Egipto.

Los palestinos constituyeron la Organización para la Liberación de Palestina (OLP) en 1964. Dentro de la estructura de la OLP, el máximo órgano de decisión es el Consejo Nacional Palestino, que equivale al parlamento representativo de todos los palestinos que viven en el exilio o en tierra palestina. El 15 de noviembre de 1988 el Consejo Nacional Palestino anunció la Declaración para la Independencia de Palestina, que proclamaba el establecimiento de un Estado palestino. El Estado palestino fue reconocido por más de 100 miembros de las Naciones Unidas y garantizaba distintos niveles de *status* y representación en

(*) Director General de Relaciones Exteriores del Ministerio de Educación de Palestina.

diversas instancias y organizaciones internacionales. Dentro de este contexto político, la OLP acordó participar en la Conferencia para la Paz en el Oriente Próximo, celebrada en Madrid en octubre/noviembre de 1991.

Acuerdos de Paz

En la Conferencia de Madrid se acordó que el proceso de paz debería desarrollarse a partir de dos vías principales:

- Una vía bilateral, por la que se establecieron comisiones de negociación entre Jordania-Palestina e Israel, Siria e Israel y el Líbano e Israel.
- Una vía multilateral, por la que se establecieron comisiones de negociación para cada tema de discusión relacionado con el conflicto (refugiados, agua, desarrollo económico, control de armas y medio ambiente).

Mientras en Washington tenían lugar las negociaciones bilaterales entre palestinos e israelíes, éstos también se reunieron en Oslo para mantener conversaciones secretas bajo los auspicios del gobierno noruego. Dichas conversaciones secretas condujeron al acuerdo para una Declaración de Principios sobre Acuerdos Provisionales de Autogobierno. La Declaración de Principios realizada por israelíes y palestinos quedó firmada en la Casa Blanca de Washington el 13 de septiembre de 1993, en presencia del presidente de los Estados Unidos, el ministro de asuntos exteriores de la Federación Rusa, el presidente de la OLP y el primer ministro de Israel.

En esta declaración de principios, el gobierno israelí y la OLP acordaban poner fin a varias décadas de confrontación y conflicto, el reconocimiento mutuo de su legitimidad y derechos políticos, la decisión de lograr una coexistencia pacífica, su mutuo derecho a la dignidad y la seguridad, y la necesidad de alcanzar un acuerdo de paz global, justo y duradero. También acordaron establecer para los palestinos un organismo provisional de autogobierno, elegir un consejo legislativo para el pueblo palestino de la franja de Gaza y Cisjordania, para un periodo transicional no superior a los cinco años, y alcanzar un acuerdo permanente basado en las resoluciones 242 y 338 dictadas por el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas.

Las negociaciones entre la OLP e Israel para poner en práctica la Declaración de Principios continuaron durante un tiempo. Se mantuvieron largas y exhaustivas conversaciones en diferentes lugares —El Cairo, Taba, París, Oslo, etc.— que al final culminaron con el Acuerdo sobre la franja de Gaza y la zona de Jericó, enclavada en Cisjordania (Acuerdo de Gaza-Jericó) firmado en El Cairo el 4 de mayo de 1994. En este acuerdo actuaron como testigos Estados Unidos, la Federación Rusa y la República Árabe de Egipto, y en él se trataron temas como el calendario para la retirada de las fuerzas militares israelíes de la franja de Gaza y la zona de Jericó, el establecimiento de una policía palestina y los pasillos de seguridad. También se contemplaba el establecimiento de una Autoridad Palestina, su estructura, composición y el alcance de sus poderes, derechos y jurisdicción, así como la transferencia de poder del gobierno israelí a esta nueva Autoridad Palestina sobre el sector civil de la franja de Gaza y la zona de Jericó.

El 28 de agosto de 1994 Israel y la OLP firmaron otro acuerdo, el Acuerdo para la Transferencia de Poderes y Responsabilidades (Acuerdo de Transferencia). Este acuerdo recoge la transferencia de autoridad de los israelíes a la Autoridad Palestina en ámbitos como la educación, la cultura, la salud, el bienestar social, el turismo, impuestos directos e IVA de los productos locales de Cisjordania, además de los de Gaza y Jericó, y delimitaba el alcance de los poderes de la Autoridad Palestina sobre Cisjordania.

La creación de la Autoridad Palestina

La Autoridad Palestina quedó inmediatamente establecida tras la completa retirada de los israelíes de la zona de Gaza y Jericó acaecida a finales de mayo de 1994. Los poderes y las responsabilidades de la Administración Civil israelí sobre estas dos áreas se transfirieron a la Autoridad Palestina. Como ya se mencionó antes, la transferencia de algunos poderes sobre Cisjordania se produjo tras la firma del Acuerdo de Transferencia celebrado el 28 de agosto de 1994. Hasta el momento, el ejército israelí se ha retirado de la mayoría del territorio de Gaza y de algunas ciudades importantes de la ribera occidental (aproximadamente un 25% del área total). Todas las fronteras y el movimiento de personas y mercancías permanecen aún bajo control israelí. También el movimiento de fronteras entre Cisjordania y la franja de Gaza y entre las principales ciudades de Cisjordania sigue bajo el control de Israel.

De acuerdo con el Acuerdo de Gaza y Jericó, la Autoridad Palestina se compone de un sólo órgano formado por veinticuatro miembros y ostenta el poder legislativo, ejecutivo y judicial. Según el Acuerdo, puede aprobar actas legislativas, leyes y proyectos de ley, promulgar leyes secundarias y realizar enmiendas a ciertas leyes existentes. Puede también demandar justicia a través de un órgano judicial independiente. La Autoridad Palestina tiene poder para administrar los ministerios y organismos administrativos que le han sido transferidos y establecer, dentro de su jurisdicción, otros departamentos e instancias administrativas necesarias para cumplir con sus responsabilidades. Está capacitada para formular medidas políticas y supervisar su ejecución así como para debatir con representantes de otros estados y organizaciones internacionales tal y como se especifica en los acuerdos.

LA CREACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA SUPERIOR

El Ministerio de Educación y Enseñanza Superior se constituyó en agosto de 1994, en cumplimiento con el Acuerdo de Gaza-Jericó, quedándole asignado un número de empleados relativamente reducido. En agosto de 1994, a resultas de la firma del Acuerdo de Transferencia, la responsabilidad sobre el sistema educativo de Cisjordania quedó también transferida a la Autoridad Palestina. Consecuentemente, el Ministerio de Educación y Enseñanza Superior tiene responsabilidad sobre todo el sector educativo, incluyendo el estatal, el privado y las escuelas de la Agencia de las Naciones Unidas de Ayuda a los Refugiados Palestinos. Es responsable de todos los niveles educativos desde la educación infantil a la superior en todas sus vertientes (general, profesional y técnica). En junio de 1996 se instituyó el Ministerio de Enseñanza Superior con responsabilidad sobre toda la enseñanza post-secundaria de Cisjordania y la franja de Gaza, quedando el Ministerio de Educación (MoE) a cargo de los niveles de primaria y secundaria.

Como unidad administrativa creada por la Autoridad Palestina, el Ministerio de Educación ostenta poderes ejecutivos y legislativos sobre todos los temas relativos a la educación. Puede por tanto establecer medidas políticas, aprobar leyes y llevar a cabo todas las tareas administrativas relativas al sector educativo. También está capacitado para establecer y mantener registros y estadísticas sobre la población estudiantil y expedir todo tipo de certificados, licencias y documentos, lo que es de especial importancia en el sector de la educación. El ministerio puede negociar con otros estados y organizaciones internacionales sobre acuerdos económicos o de cualquier otra índole con el fin de contribuir al desarrollo del pueblo palestino.

EL VALOR DE LA EDUCACIÓN

Una de las características más significativas del sistema educativo palestino es la importancia vital que han tenido los esfuerzos y las iniciativas privadas (ya sea por parte de individuos, como de asociaciones, sociedades, fundaciones y entidades religiosas) a la hora de ofrecer oportunidades educativas en todos los niveles de enseñanza. Los palestinos valoran en mucho la educación y cuentan con una de las tasas más altas de matriculación universitaria de todo el mundo árabe, con 18 licenciados universitarios por cada 1.000 personas. Tanto si viven en la franja de Gaza, en Cisjordania o en otros países, los palestinos consideran la inversión en educación como una responsabilidad primordial de la familia y de la nación, ya que para ellos el desarrollo de los recursos humanos es su principal fuente de riqueza.

Existen varios factores que explican el alto valor que los palestinos atribuyen a la educación. He aquí algunos de ellos:

- Los palestinos perdieron la mayor parte del territorio de su país en 1948 y a partir de ahí se dispersaron por todos los lugares del mundo. Consecuentemente, aquellos que habían recibido una educación no tuvieron dificultades en ganarse el sustento, mientras que los que no la recibieron dependieron de ayudas externas.
- Más de 3 millones de palestinos han vivido como refugiados durante más de cincuenta años, muchos de ellos en campamentos en los que no se daban las condiciones mínimas para vivir dignamente. Aquellos que habían recibido una educación pudieron encontrar trabajo y salir de los campamentos de refugiados para trasladarse a un entorno mejor, mientras que los que no tenían una educación no pudieron hacer.
- Los palestinos siempre han creído que la educación debía ser puesta al servicio de la lucha por la liberación de su país; ya que quien ha recibido una educación puede exponer su causa en foros y círculos internacionales y competir mejor con sus enemigos, los cuales sí han recibido una buena educación.

Así pues, a menudo la educación ha sido el único medio por el que los palestinos han podido mejorar su nivel de vida y conservar su herencia cultural. Ha sido también un instrumento para liberar al pueblo palestino de la ocupación israelí y ayudarle a construir una nación.

EL SISTEMA EDUCATIVO HEREDADO

Como ya se dijo anteriormente, al comenzar las hostilidades entre árabes e israelíes en 1948, la franja de Gaza quedó a cargo del gobierno egipcio mientras que Cisjordania, quedó unida a la ribera oriental y por tanto al reino hashemita de Jordania. El gobierno egipcio aplicó su sistema educativo en Gaza y el jordano el suyo en Cisjordania. Esto se hizo para facilitar el movimiento de estudiantes palestinos de una escuela a otra y para permitirles continuar su educación superior en las instituciones públicas de los respectivos países. Así, todas las normas y regulaciones referentes al contenido y la estructura de la educación, así como a libros de texto, exámenes escolares, exámenes generales, promoción de alumnos a cursos superiores, titulación de los profesores, vacaciones, duración del año escolar, planes de estudio, etc. en Gaza y en la franja occidental, correspondían a las de las instituciones educativas egipcias y jordanas respectivamente.

Las Naciones Unidas crearon la Agencia para la Ayuda a los Refugiados Palestinos en 1950 con el fin de dotar a los refugiados palestinos de toda la región de

los servicios sanitarios, educativos y sociales básicos. Por tanto, han ofrecido programas de educación básica en Jordania, el Líbano, Siria, Cisjordania y Gaza. La política que se sigue es la de utilizar el mismo currículum que el del país que acoge a los refugiados.

Cuando Gaza y Cisjordania quedaron ocupadas por Israel en 1967, todas las instituciones educativas siguieron aplicando los sistemas educativos egipcio y jordano como había venido ocurriendo hasta la fecha. No obstante, los israelíes introdujeron algunas modificaciones en los libros de texto egipcios y jordanos con el fin de suprimir cualquier información que ellos consideraran como dirigida contra Israel o el hecho de la ocupación, o que pudiera promover o desarrollar una identidad palestina, como es el caso en todo lo relativo a la historia y la geografía de la región.

Los programas educativos tanto en la franja de Gaza como en la ribera occidental, habían sido impartidos por tres organismos hasta 1967. Éstos habían sido la Agencia de las Naciones Unidas para la Ayuda a los Refugiados Palestinos y el sector privado en ambas áreas, y en el caso de las escuelas públicas, el gobierno egipcio y el jordano en la franja de Gaza y la ribera occidental, respectivamente. Desde 1967, las escuelas públicas han estado dirigidas por el gobierno civil israelí y supervisadas por un funcionario israelí de educación. Esta situación se prolongó hasta mayo de 1994 en Gaza y Jericó y hasta finales de agosto de 1994 en Cisjordania, fechas en las que todas las instituciones educativas públicas fueron transferidas a la Autoridad Palestina.

AFRONTANDO UNA SITUACIÓN DE EMERGENCIA EDUCATIVA

El sistema educativo de la ribera occidental y Gaza no recibió ninguna atención durante los 27 años de ocupación israelí. La calidad de la educación descendió a los límites más bajos. Cuando el MoE palestino se hizo cargo, la estructura educativa estaba ya gravemente desgastada; los edificios escolares no habían sido renovados y no se habían construido escuelas nuevas excepto por parte del sector privado o algunos benefactores de la comunidad. El currículum era el del sistema educativo jordano en Cisjordania y el egipcio en Gaza. El equipamiento y los materiales necesarios para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje escaseaban o simplemente no existían. La formación permanente de los profesores era muy limitada y la previa, en muchos casos, inadecuada. El entorno escolar carecía de los incentivos necesarios para una buena enseñanza y aprendizaje. Las actividades dentro de la escuela se centraban en la estricta enseñanza del currículum y no se ofrecían por tanto actividades extracurriculares ni ninguna clase de aprendizaje fuera de las aulas. Los estudiantes se veían a menudo negativamente afectados por interrupciones en sus estudios, debido al cierre de escuelas y otras instituciones educativas por orden del ejército israelí durante la Intifada (la revuelta popular contra la ocupación que comenzó en diciembre de 1987 y continuó hasta 1994). Por otra parte, la formación profesional para los jóvenes recibió una atención inadecuada.

Aunque estaba claro que para detener este progresivo deterioro de la educación palestina era necesario aplicar un programa intensivo de medidas, el Ministerio de Educación y Enseñanza Superior decidió que durante su primer año de funcionamiento no era conveniente realizar muchos cambios administrativos o educativos dada la falta de tiempo para planificarlos. Así pues, se adoptó la decisión estratégica de continuar dirigiendo el sistema como se había hecho por parte de las autoridades israelíes. De esta manera, el ministerio creyó que se evitaría que se produjera en el sistema una convulsión y una ruptura in-

necesaria. Al mismo tiempo, no se malgastaría un tiempo precioso ni se originaría un previsible caos en el sistema. El retraso en la aplicación de los cambios se consideró un aspecto muy importante para dar al Ministerio de Educación un respiro que le permitiera estudiar más detenida y detalladamente el sistema de cara a elaborar los planes de trabajo necesarios para detener el deterioro y avanzar hacia una mayor calidad en la educación.

Uno de los desafíos principales a los que se enfrentó el ministerio durante su primer año de andadura fue la presencia de los dos sistemas educativos distintos en Cisjordania y la franja de Gaza, el sistema egipcio y el jordano, respectivamente. El ministerio dio algunos pasos importantes hacia la unificación de los dos sistemas en uno para que tuviera un carácter lo más palestino posible. Entre ellos se incluía el de reducir las diferencias entre las dos áreas geográficas en lo referente a temas como las tasas de enseñanza y los precios de los libros de texto, considerando aspectos importantes como la duración de la educación básica (que abarcaba hasta el décimo curso) y los procedimientos de inscripción. Un logro importante alcanzado durante el curso escolar de 1994-95 se refirió al examen de entrada a la escuela secundaria (el Tawjihi) realizado por primera vez bajo control palestino en Cisjordania y Gaza. Los exámenes fueron elaborados y los resultados computados y anunciados por el Ministerio de Educación palestino sin interferencias por parte de ningún país extranjero. El Tawjihi palestino ya ha sido reconocido por todos los países árabes y el resto de las naciones del mundo. Su credibilidad e importancia como examen fue al fin recobrada tras las muchas dificultades que había tenido que afrontar durante los años que duró la Intifada.

UNA LARGA LISTA DE PROBLEMAS EDUCATIVOS

Existen algunas características y problemas que son exclusivos de la educación y otros que también comparten otros sectores. Por ejemplo, los perjuicios en el desarrollo y la expansión sufridos por el sistema durante los años de la ocupación israelí son comunes también a otros sectores. Sin embargo, el grado de este deterioro es mucho más grave en lo que se refiere al campo de la educación.

La educación constituye un sector muy amplio y debería cubrir las necesidades de una parte significativa de la población (aproximadamente un tercio). La educación se considera como una inversión en el futuro del país y de cada individuo. Supone también una contribución importante al crecimiento y el desarrollo económico del país. Es asimismo un factor decisivo en el grado de productividad que puede alcanzar un individuo y en la construcción de una sociedad democrática, cultural y económicamente avanzada. En resumen, representa una inversión de futuro para el Estado palestino. Si la calidad y la atención que recibe la educación no son las adecuadas, las consecuencias serían muy graves para el futuro desarrollo de Palestina. Por tanto, el hecho de que Palestina dé alcance a sus vecinos en cuanto a desarrollo técnico y avances educativos constituye una prioridad urgente para el país y una responsabilidad que no afecta tan sólo al MoE, sino también a cada miembro de la Autoridad Palestina y a cada ciudadano del país.

A continuación presentamos una breve lista de los problemas que afectaban al sector educativo en el momento en el que se produjo la transferencia de poder por parte del gobierno israelí a los palestinos. La lista podría prolongarse indefinidamente. El Ministerio de Educación ha estado trabajando para identificar estos problemas durante los pasados cuatro años. En algunas áreas se han experimentado mejoras importantes.

- En lo que respecta a infraestructuras, el MoE se enfrenta a una situación en la que las clases y las escuelas se encuentran abarrotadas.

- Muchos edificios escolares presentan un aspecto destartalado y algunos se encuentran en peligro de ruina.
- Muchas escuelas carecen de laboratorios, salas de lectura, instalaciones sanitarias y zonas de juego con unas mínimas condiciones de seguridad.
- Muchas escuelas funcionan con dobles turnos y algunas incluso triples turnos diarios.
- Los centros escolares de muchas áreas rurales no cuentan con aulas suficientes para las niñas.
- Dado que un número indeterminado de estudiantes pueden regresar a Palestina con sus familias como resultado de las negociaciones y los acuerdos alcanzados entre Israel y la OLP, sería necesario construir nuevas escuelas y aulas.
- En lo referente al equipamiento y los materiales necesarios para una mejor enseñanza y aprendizaje, las escuelas palestinas carecen de elementos básicos como pupitres y mesas adecuados, máquinas fotocopiadoras, ordenadores, material audiovisual, laboratorio de ciencias, bibliotecas y libros, equipamientos para la educación física, material para las artes plásticas y otro tipo de materiales educativos entre los que se incluyen en algunos casos pizarras donde puedan escribir los profesores.
- En cuanto a las escuelas profesionales de secundaria, toda la enseñanza se realiza en la clase y es meramente teórica dada la ausencia de equipamientos básicos y talleres de trabajo adecuados.
- Respecto al currículum y los libros de texto, en Palestina existen dos tipos de currículum, el jordano en Cisjordania y el egipcio en la franja de Gaza. Un medio para alcanzar la unidad de Palestina sería conseguir una unidad en la enseñanza y el aprendizaje de sus clases. Por tanto, una de las tareas más urgentes a las que se enfrentan la Autoridad Palestina y el MoE es el desarrollo de un currículum exclusivamente palestino. Con este propósito se creó el Centro para el Desarrollo de un Currículum Palestino.
- Durante los 27 años de ocupación palestina, la formación permanente para los profesores apenas existió. La gran mayoría de ellos habían sido contratados sin contar con una titulación que les acreditara como profesores. El conocimiento de los profesores acerca de algunas disciplinas se considera actualmente obsoleto a consecuencia del abandono que afectó a todo el sistema. Los profesores necesitaban unos talleres de formación que mejoraran sus conocimientos sobre las materias que impartían y sus técnicas de enseñanza. Los inspectores escolares eran muy pocos y algunos directores de colegios no contaban con las cualificaciones ni la formación necesaria para ejercer la enseñanza, ni mucho menos tareas de liderazgo o gestión escolar.
- La relación entre la educación y el desarrollo económico es un tema que los palestinos consideran muy importante. Este aspecto ha sido especialmente ignorado en el caso de la enseñanza profesional y técnica. Los centros de formación profesional de secundaria y las escuelas profesionales y técnicas de post-secundaria no recibieron ninguna atención durante los años en que Israel ocupó la franja de Gaza y Cisjordania. La mayoría de estas instituciones estaban al borde del colapso total o incluso del cierre en el momento en que el Ministerio de

Educación y enseñanza superior se hizo cargo de ellas. Los programas que ofrecían habían quedado obsoletos y por tanto no eran adecuados a las necesidades sociales. La matriculación de alumnos descendía progresivamente.

- Las actividades extracurriculares para los estudiantes constituyen un aspecto muy importante de la educación que no sólo fue totalmente ignorado sino incluso prohibido por las autoridades militares israelíes. El Ministerio de Educación fomentó este tipo de actividades desde su primer año de funcionamiento.

LOS DESAFÍOS QUE DEBEN AFRONTAR LOS PALESTINOS

Los principales desafíos que actualmente deben afrontar los palestinos son cuatro y todos ellos influyen directamente sobre la educación.

La liberación y la consecución de una paz justa y duradera

Es evidente que después de más de cuatro años desde la firma de los acuerdos con Israel y la creación de la Autoridad Palestina, el proceso de paz se encuentra ahora en punto muerto. Muchas personas opinan que el proceso está definitivamente muerto. De acuerdo con los acuerdos firmados, las negociaciones sobre la situación definitiva de Cisjordania (incluyendo Jerusalén) y Gaza deberían estar concluidas el 4 de mayo de 1999. Aunque el sentimiento de frustración entre los palestinos es cada vez mayor, y la mayoría ha perdido la fe en este proceso de paz, la liberación y la consecución de una paz justa y duradera con Israel continúa representando una opción estratégica para ellos y para sus líderes. Esto se ve confirmado por los sondeos de opinión que periódicamente se siguen realizando en Cisjordania y en Gaza. La enseñanza escolar se enfrenta a la ingente tarea de mantener la esperanza en alcanzar la liberación mediante la no violencia y las negociaciones, mientras que los niños y todas las personas en general tienen que padecer continuas violaciones de sus derechos individuales y nacionales por parte del gobierno, los colonos y los militares israelíes. El sistema educativo también tiene que seguir apostando por la paz y preparar a los niños para que mantengan en el futuro buenas relaciones y lazos de cooperación con sus vecinos israelíes, cuando por fin se alcance la paz justa y duradera que se persigue. La tarea de ayudar a los niños a superar su actual frustración y aceptar la reconciliación y cooperación no resulta fácil para los palestinos en general, y los educadores en particular.

Reagrupación y construcción del estado

Como ya se dijo antes, los palestinos se dispersaron después de la guerra que estalló entre árabes y judíos en 1948. Actualmente se enfrentan al desafío de reagrupar al pueblo palestino y construir un Estado en tierra palestina. Ello requiere un sistema educativo nacional que ayude a generar una cohesión nacional y social entre grupos que vivieron en diferentes áreas de Palestina y en otros países durante el periodo de ocupación y diáspora que todavía continúa. Para superar los problemas derivados de la dispersión y la fragmentación es necesario integrar las diferentes culturas que se han ido generando en las distintas áreas geográficas y fundirlas en un sólo crisol que sirva de apoyo para la formación de una sociedad unificada. La educación se enfrenta a la enorme responsabilidad de, mediante la transmisión de

unos valores, técnicas y conocimientos, afrontar y superar la fragmentación y conseguir que la integración nacional y la unidad cultural lleguen a producirse. Sin el cumplimiento de estas dos condiciones previas, la construcción de un Estado independiente, desarrollado y próspero sería algo más que precario y cuestionable.

Educación en valores

Mientras trabaja por reconstruir la nación palestina en su propia tierra, la Autoridad Palestina está luchando por la creación de un Estado independiente y el cumplimiento del sueño de la soberanía palestina sobre su propia tierra. Esto supone para el sistema educativo la enorme responsabilidad de formar y preparar a personas cualificadas en las que se encuentren presentes valores como la profesionalidad, una ética del trabajo, la responsabilidad, el autocontrol, el respeto hacia los demás, el compromiso, la puntualidad, la creatividad, la alta productividad, el honor, la confianza, la valentía, el respeto por la propiedad pública, la ciudadanía responsable, etc. Tanto el currículum como el ambiente y las actividades escolares deberían reflejar estos valores positivos tan necesarios para construir una sociedad civil y democrática y las instituciones de un Estado moderno.

Desarrollo y transferencias

La Autoridad Palestina y diversas ONGs están elaborando planes para el desarrollo de la economía, los servicios y la sociedad de Palestina. Para ello se está tomando en consideración las limitaciones impuestas por el gobierno y la ocupación israelí. También se está construyendo una visión de la Palestina del futuro, en la que, es de esperar, se haya alcanzado ya una paz justa y duradera y los palestinos puedan beneficiarse de la cooperación regional y la libre circulación de personas en las fronteras. En el futuro, Palestina tendrá que, por un lado, competir económicamente con otros países dentro de una economía mundial cada vez más globalizada y por otro, cooperar y crear empresas a nivel regional e internacional que sean competitivas con las de otros países. La educación debe por tanto impartir conocimiento, técnicas y valores para la producción y la generación de riqueza tanto a nivel individual como nacional. Tiene también que preparar a los palestinos para que se puedan integrar como miembros de la comunidad internacional. Ello significa ayudarles a situarse al mismo nivel que el resto de los ciudadanos de dicha comunidad, no sólo como consumidores de conocimiento, técnicas y tecnología, sino como integrantes de la civilización científica y tecnológica del futuro.

ALGUNAS CIFRAS IMPORTANTES SOBRE EDUCACIÓN

Durante el curso escolar 1997/98 había más de 838.000 alumnos matriculados en los centros de preescolar, enseñanza básica y secundaria en Palestina (ribera occidental y Gaza). Cerca de la mitad de estos estudiantes son mujeres. Más de 75.000 alumnos estaban matriculados en 789 centros de preescolar y educación infantil. El resto pertenecían a 1.611 centros de enseñanza básica (1º a 10º curso) y secundaria (11º a 12º curso). El número total de profesores ascendía a 28.000. La población estudiantil de las escuelas ha ido creciendo hacia una tasa del 6% durante los pasados cuatro años, desde el establecimiento del Ministerio de Educación. La cifra de alumnos matriculados en los primeros diez cursos alcanzaba casi el 100%. En los dos cursos de secundaria se contabilizaba el 52,3%. El promedio de abandono escolar se cifraba en un 2,2% aunque era más alto entre las

niñas matriculadas en los cursos de secundaria. La tasa de matriculación y permanencia en la escuela sigue aumentando de manera constante, especialmente en el caso de las mujeres.

Todos los centros de preescolar y educación infantil son financiados por instituciones privadas. El Ministerio de Educación está a cargo de la administración y financiación de mayor parte de las escuelas. En el año 1997/98 más del 73% de las escuelas eran públicas, el 16% pertenecían a la Agencia de las Naciones Unidas de Ayuda a los Refugiados Palestinos y el 11% eran privadas.

DE LA EMERGENCIA A LA PLANIFICACIÓN A LARGO PLAZO: LAS PRIORIDADES

Durante los pasados dos años el Ministerio de Educación ha pasado de gestionar un sistema educativo al borde del colapso a formular planes a largo plazo para mejorar los servicios educativos. El boceto de este plan de desarrollo a tres años (1998-2000) se centra en las siguientes áreas y prioridades para la enseñanza escolar:

- El acceso a la escolarización: mediante la rehabilitación, ampliación y construcción de escuelas.
- La calidad y eficacia de la educación mediante el desarrollo del currículum, la formación del profesorado, la diversificación de la enseñanza secundaria y los materiales educativos adecuados.
- La igualdad de oportunidades dando prioridad a las mujeres, los niños de las zonas rurales y áreas más aisladas y otros colectivos marginados.
- La capacidad de gestión, por parte del Ministerio de Educación central y del sistema educativo en general, en áreas como la formulación de medidas, la planificación y la administración escolar.

PRINCIPALES OBSTÁCULOS PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS

Palestina no tiene otros recursos para la generación de riqueza y el desarrollo económico aparte de su tierra y su gente. Estos recursos no pueden utilizarse ni desarrollarse sin una educación y una formación adecuadas y sin el levantamiento de las restricciones impuestas por los israelíes a la economía palestina. La educación es, por tanto, un medio de supervivencia y una inversión para construir el futuro de Palestina. Esta es la razón por la que la Autoridad Palestina y la sociedad palestina en general están de acuerdo en la fundamental importancia que tiene la educación. Por ello, la educación ocupa el primer puesto en la lista de necesidades y prioridades, así como en los presupuestos nacionales y en la inversión y los planes de desarrollo.

Para que sea un instrumento eficaz de desarrollo, la enseñanza escolar no puede ser meramente libresca, académica, teórica o dependiente de un aprendizaje memorístico apartado de la realidad. Su calidad y eficacia debe mejorar drásticamente. Este es el objetivo esencial que persiguen los esfuerzos y el primer plan de desarrollo del Ministerio de Educación.

El primer y más importante obstáculo que enfrenta el Ministerio de Educación a la hora de alcanzar su objetivo es la alta tasa de crecimiento de la población estudiantil (más del 6% anual). Y, ¿cómo pueden utilizarse eficazmente los recursos humanos disponibles si no se ha recibido una educación adecuada? Esta es una de las importantes razones por las que el Ministerio de Educación ha adquirido el compromiso de *una educación para todos.* El acceso a la escuela ha quedado fijado como el primero en su lista de objetivos. Teniendo en cuenta que las actuales escuelas están masificadas y la mayoría necesitan una reconversión, el ministerio se ha planteado la solución de este problema como una prioridad de primer orden. Para

ello se están empleando gran parte de sus energías y recursos financieros. Pero, aparte de renovar, ampliar y construir escuelas, ¿qué otra cosa podría hacerse para superar este obstáculo?

Una respuesta es la planificación familiar. Los palestinos sin embargo no mantienen una postura única respecto a este tema. Muchos creen que, dentro del actual contexto político, la lucha demográfica entre israelíes y palestinos todavía es importante. También muchos israelíes creen lo mismo. En Palestina es frecuente presenciar debates sobre el tema de la cantidad versus la calidad. A menudo se plantea la cuestión de si es posible el desarrollo educativo bajo unas condiciones de ocupación extranjera o cuando todavía no se ha alcanzado la soberanía nacional completa. También se discute si los planes educativos pueden aplicarse con éxito mientras se hace caso omiso del pensamiento político y el contexto político del país. Para enfrentarse a este obstáculo, la educación aparece de nuevo como el factor más importante para llegar al consenso. El currículum palestino tiene que incluir temas como la educación popular y la planificación familiar. Las actividades extracurriculares y las asociaciones de estudiantes pueden contribuir a aumentar el nivel de concienciación sobre este tema.

Aunque el Ministerio de Educación ya ha rehabilitado, ampliado y construido muchas escuelas en Cisjordania y Gaza, todavía no ha podido igualar el ritmo del crecimiento de la cifra anual de estudiantes. Simplemente, no cuenta con los recursos financieros para hacerlo, aunque sí existe la posibilidad de que el ministerio, junto con el sector privado, se embarquen en una construcción masiva de proyectos de los que hasta ahora se han llevado a cabo. Durante sus más de cuatro años de existencia, la Autoridad Palestina no ha podido incluir la construcción de escuelas dentro del presupuesto nacional. Todas las actividades realizadas dentro de este área han sido financiadas gracias a contribuciones y becas procedentes de comunidades locales y de donaciones internacionales. Cada vez más escuelas se ven obligadas a funcionar con doble turno y algunas lo han hecho temporalmente hasta con triples turnos. Más del 80% de las escuelas de Gaza funcionan ya con doble turno y en Cisjordania la cifra es del 20%. Hace cuatro años cuando el Ministerio de Educación comenzaba su andadura, se propuso como objetivo acabar con los turnos de las escuelas con el fin de mejorar la calidad de la educación. Ahora se debate si el funcionamiento por turnos puede utilizarse para mejorar la calidad de la enseñanza en lugar de constituir una de las causas de su baja calidad. Por ejemplo, con el doble turno y una mejor organización en cuanto al transporte escolar, podría conseguirse ahorrar una parte muy importante de los escasos fondos disponibles, que podría invertirse en otro tipo de mejoras.

Otro obstáculo que afecta negativamente a la calidad de la enseñanza es el poco nivel de motivación y rendimiento que presentan los profesores debido a los bajos salarios. La mayoría de los profesores son hombres que después de las clases realizan otros trabajos con el fin de llegar a fin de mes, especialmente los que tienen familias numerosas (otra de las consecuencias negativas de tener muchos hijos). Muchas profesoras tienen también que trabajar en casa después de su trabajo en la escuela. Por este motivo, los profesores a menudo llegan al colegio cansados y sin haber tenido tiempo para preparar sus clases. El Ministerio de Educación es partidario de aumentar drásticamente los salarios. Sin embargo, no es el ministerio el que tiene el poder de decisión sobre esta materia. Los profesores de las escuelas estatales son funcionarios civiles y es el Ministerio de Economía el que directamente les paga sus honorarios. Dentro del contexto político actual, en el que los palestinos no tienen control sobre sus fronteras y las relaciones

de intercambio con Israel no son las adecuadas, el presupuesto nacional presenta permanentemente un alto déficit. La mejora de las condiciones de trabajo de los funcionarios civiles no depende pues de la Autoridad Palestina. No obstante, el Ministerio de Educación está tratando de mejorar las condiciones laborales de los profesores por medios indirectos, tales como la creación de cooperativas de vivienda y consumo para ellos. También está intentando elevar la motivación de los profesores a través de sistemas de incentivos.

El conocimiento, las técnicas y las capacidades de los profesores representan otro obstáculo para mejorar la calidad de la enseñanza. Como ya se mencionó antes, durante la ocupación israelí de la franja de Gaza y Cisjordania se contrató a muchos profesores que no tenían las cualificaciones mínimas y no se organizaron cursos de formación para ellos. Es más, la calidad de la enseñanza y los programas universitarios se vieron gravemente perjudicados por los largos años de agitación política e Intifada. El Ministerio de Educación está organizando cada año cursos y programas de formación permanente de manera masiva. Mediante estas medidas y la supervisión que está ejerciendo sobre el proceso de reforma, el ministerio se propone que el trabajo que se realiza dentro de las clases se enfoque hacia la participación y el aprendizaje activo de los estudiantes y no siga consistiendo sólo en lecciones impartidas por el profesor y aprendizaje memorístico. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe centrarse cada vez más en el estudiante. Debería procurarse que los estudiantes desarrollaran su sentido crítico y sus capacidades creativas. Hay que apoyar también a los profesores para que se liberen de la tiranía de los libros de texto. Tienen que aprender a considerar el entorno y la sociedad como recursos educativos y ser capaces de utilizarlos eficazmente.

Para que la educación se ponga al servicio del proceso de desarrollo nacional es necesario que se adecue a la visión de la futura Palestina sobre la que se ha de construir el consenso. Hasta ahora, la Autoridad Palestina no ha formulado dicha visión. Sin ella, el Ministerio de Educación se siente incapacitado para formular su política y elaborar unos planes de desarrollo. Sin embargo, ha realizado todas las indagaciones posibles para saber cuál será en el futuro la situación económica, política, social y cultural de Palestina y su relación con otros países y la comunidad internacional en general. Palestina está orientada hacia una política de libre mercado en la que se fomentará la iniciativa del sector privado y se tratará de atraer la inversión extranjera. El libre comercio empezará a funcionar una vez que Israel levante sus restricciones sobre las fronteras. Parece inevitable que Palestina se vea afectada por la globalización, con las consecuencias positivas y negativas que ella conlleva. En dicho contexto, la educación debería ser moderna y estar orientada hacia el futuro. El currículum tiene que poner especial énfasis en la enseñanza de idiomas, las ciencias, la tecnología, la informática y las telecomunicaciones. Estos conocimientos ayudarán a los licenciados a encontrar trabajo en ámbitos como el turismo, los servicios, la actividad comercial, la tecnología, la informática y las telecomunicaciones. Los palestinos deben encontrar por sí mismos su lugar en dichas áreas de trabajo para, de esta manera, poder competir con otros países de la zona. El liderazgo palestino debería plantearse desde esta perspectiva para iniciar lo más pronto posible el proceso de creación de ese por tanto tiempo necesitado proyecto de la Palestina del futuro, que ha de contar con la aprobación y el apoyo de la sociedad en general.

Por otra parte, Palestina está avanzando hacia una sociedad democrática en la que hombres y mujeres gocen de los mismos derechos. Las mujeres ya tienen las mismas oportunidades que los hombres en el ámbito académico. Pero no ocurre lo

mismo en la enseñanza profesional y técnica. Para empezar, este tipo de educación ha estado tradicionalmente estigmatizada por la idea de que era un tipo de enseñanza dirigida a aquellos que habían fracasado en la enseñanza académica, o dicho de otra manera, se la consideraba como la única opción de los "fracasados". También se la ha considerado como una vía que conducía a obtener trabajos reservados para los hombres. Si las mujeres tienen que ser iguales que los hombres en la práctica y no sólo en la teoría, deberían también participar de la generación de riqueza en todos los campos, incluidos aquellos que gozarán de mayor demanda en el futuro. Como ya se mencionó antes, algunos de los más destacados a este respecto son la tecnología informática y las telecomunicaciones tanto en el campo del *software* como el del *hardware*. Para que las mujeres se incorporen a dichas áreas de conocimiento durante la enseñanza secundaria, el ministerio debe trabajar para cambiar la escala de valores, actitudes, opiniones y prejuicios de la sociedad en general respecto a esta materia. Para hacerlo, está luchando por crear una concienciación social sobre el tema para lo cual emplea técnicas de *brainstorming*, planificación, toma de decisiones y puesta en práctica de programas y proyectos piloto referentes a este aspecto.

EL TREN ESTÁ SITUADO EN EL ANDÉN CORRECTO PERO...

Desde su creación hace más de cuatro años, el Ministerio de Educación ha conseguido importantes logros conforme a los objetivos que se había propuesto. Sin embargo, parece que todavía le queda un largo camino por recorrer. Realizar el deseado cambio cualitativo no es tarea fácil. Para ello es preciso cambiar las actitudes y expectativas de los profesores, así como las de los estudiantes y sus padres. Es necesario también garantizar la comprensión, la aprobación y el respaldo de la sociedad y sus líderes. Ello significa educar y reorientar el pensamiento de toda la sociedad.

Dentro del Ministerio de Educación, el sistema educativo a menudo se compara con un tren pesado que necesita un enorme esfuerzo para ponerse en marcha y que una vez en camino avanzará lentamente. Pero lo importante es que se encuentre situado en el andén correcto para alcanzar el destino previsto. De otra forma, todos los que se encuentran a bordo llegarían a un lugar equivocado.

El ministerio cree haber situado el tren en dicho andén. Pero mantenerlo en la vía correcta y aumentar poco a poco su velocidad depende de los recursos que el país y la comunidad internacional ponga a su disposición. Algunas circunstancias o factores imprevistos pueden hacer que el tren descarrile y eso es algo que el ministerio no puede controlar. Dichas circunstancias pueden ser consecuencia de importantes cambios en la sociedad o en el contexto político. Por el momento, la amenaza más grave es la del colapso total del proceso de paz. Para poner a Palestina a salvo de esta amenaza, la comunidad internacional no puede limitarse a observar en silencio. Es preciso que permanezca fiel a su autoproclamado compromiso con la paz mundial.

LA SOCIOLOGÍA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO EN LATINOAMÉRICA: EL ESTADO CONDICIONADO, NEOLIBERALISMO Y POLÍTICA EDUCATIVA (*)

ROBERT F. ARNOVE (**)
CARLOS ALBERTO TORRES (***)
STEPHEN FRANZ (**)
KIMBERLY MORSE (****)

En este artículo queremos demostrar que el enfoque de la sociología política facilita el análisis del potencial y las limitaciones educativas que contribuyen al desarrollo de los países de Latinoamérica. Dicho enfoque permite a los políticos, responsables educativos e investigadores en materia de educación, tomar en consideración las fuerzas históricas, contradicciones institucionales y factores contextuales —tanto nacionales como internacionales— que determinan la posibilidad del cambio educativo y social y los beneficios que éste acarrearía para los miembros menos favorecidos de la sociedad. Nuestra opinión es que si queremos hacer una sociología política de la educación en Latinoamérica debemos comenzar por analizar cuál es el papel del Estado a la hora de determinar el tipo de desarrollo que tendrá lugar y quiénes se verían beneficiados por dicha política social. Es necesario considerar qué tipo de Estado y de régimen político está detrás de cada tipo de educación así como a quiénes se dirige y cuáles son sus objetivos (LaBelle, 1986; Torres, 1990).

Una vez definido el Estado y su relación con la educación, queremos demostrar que, en Latinoamérica, el Estado está condicionado por las políticas neoliberales, tanto sociales como económicas, que siguen los países de la región con el fin de tener acceso al capital y a los mercados internacionales. Analizaremos cómo las medidas de ajuste estructural recomendadas por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y los organismos de ayuda técnica como USAID (Agencia para el Desarrollo Internacional de Estados Unidos), han influido en la política y la financiación educativa de varios países. Explicaremos cómo los avances que tuvieron lugar desde finales de los años sesenta a principios de los ochenta, en cuanto a la extensión de la educación a poblaciones anteriormente ignoradas, se han visto gravemente perjudicados por la introducción de medidas basadas en razones mercantiles dirigidas a descentralizar y privatizar la educación. Ilustraremos cómo dichas medidas han afectado a la igualdad de oportunidades educativas en distintos países, especialmente Nicaragua, Argentina, Chile y Brasil. Al mismo tiempo aportaremos ejemplos de movimientos de base que se oponen a las

(*) Este artículo está basado en ARNOVE y TORRES (de próxima publicación) y en ARNOVE, FRANZ, MORSE y TORRES, 1996a.

(**) Universidad de Indiana. EEUU.
(***) UCLA.
(****) Universidad de Texas. EEUU.

políticas educativas que sirven a intereses elitistas. Dichos programas de base constituyen una alternativa a las reformas verticalistas impuestas desde el exterior y su objetivo es proporcionar a los individuos y sus colectividades los medios necesarios para articular sus intereses y ganar acceso a los recursos y servicios que demandan.

DEFINICIÓN DEL ESTADO Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN[1]

En términos generales, nosotros consideramos al Estado como un pacto de dominación, un escenario de conflicto y un decidido ejecutor que debe elegir entre varios proyectos políticos en liza. Estamos de acuerdo con Cardoso (1979, p. 38) en que el Estado debe considerarse como «el pacto básico de dominación que existe entre las clases sociales o facciones de las clases dominantes y las normas que garantizan su dominio sobre las capas subordinadas».

Cardoso expresa su idea en función del concepto de dominación en el que el Estado es también un escenario de confrontación para proyectos políticos[2] que pugnan por abrirse paso. Como tal escenario de confrontación, no sólo refleja las vicisitudes de las luchas sociales y las tensiones inherentes a los acuerdos y desavenencias entre las fuerzas sociales, sino también las contradicciones y dificultades para llevar a cabo acciones coherentes y unificadas dentro de los parámetros de un proyecto político concreto. La formación política de los ciudadanos es un campo de batalla en el que se manifiestan las tensiones, contradicciones y acuerdos políticos de la sociedad civil.

Considerar al Estado sólo como un agente ejecutor que intermedia entre las luchas entre clases sociales hace que olvidemos otras variables importantes relacionadas con la acción social. Además de las diferencias de clase, raza, etnia, género, emplazamiento geográfico, etc. hay otros factores éticos, morales y religiosos que influyen en la acción del Estado a la hora de legislar y ejecutar la política pública. Según Claus Offe, uno de los temas más importantes relacionados con el Estado es la contradicción que existe entre la necesidad del Estado de acumular capital y la legitimidad del sistema capitalista en sí mismo. Offe propone un enfoque analítico basado en la teoría de los sistemas, que complementa y amplía el análisis gramsciano y la interpretación de Poulantza.

---

(1) Esta sección está basada en CARLOS ALBERTO TORRES: «El estado, privatización y política educativa: una crítica al neoliberalismo». Universidad de California, Los Angeles (UCLA), 1995, manuscrito.

(2) Cardoso y Faletto han identificado dos situaciones principales de dependencia: a) aquélla en la que el sistema productivo queda bajo control nacional, por lo que la acumulación es resultado de la apropiación de recursos y la explotación laboral a nivel nacional y la producción se orienta al mercado externo (Argentina, Brasil, México postrevolucionario, Colombia, son algunos ejemplos) y b) la dependencia a partir de situaciones de enclave, en las que la acumulación se orienta hacia el mercado exterior (Centroamérica, los países del Caribe y Bolivia son ejemplos de economías de enclave). En estas economías, Cardoso y Faletto identifican dos tipos de situaciones: una en la que las empresas extranjeras asumen el control de empresas que han sido creadas y desarrolladas por empresarios locales (como las minas de cobre en Chile) o situaciones en las que las empresas fueron creadas a partir de inversiones extranjeras sin ninguna participación inicial de empresarios locales. Esta última situación implica la pérdida de control por parte de la burguesía local de sectores fundamentales de las economías como ocurre en los casos del nitrato de Chile, el guano en Perú, los cultivos industriales de Centroamérica y Panamá o la situación de Venezuela antes del *boom* del petróleo. Evidentemente, las situaciones de dependencia en las que los empresarios locales mantienen un firme control de los medios de producción, permiten que, al menos a largo plazo, el país pueda dirigir con mayor libertad su modelo de desarrollo, ejerciendo un control nacional sobre el sistema productivo. Este tipo de industrialización fue la que se llevó a cabo en Argentina, México,

Para Offe, el Estado actúa como mediador en la crisis del capitalismo desempeñando funciones específicas en la intervención entre las contradicciones básicas del capitalismo, esto es, el crecimiento de la socialización de la producción y la apropiación privada de la plusvalía. Para mitigar esta contradicción fundamental, el Estado se ve forzado a aumentar sus funciones institucionales (Carnoy, 1984; Offe, 1984, 1985; Torres, 1989).

Para Offe, el Estado es un sistema administrativo autorregulador que refleja una serie de reglas, normas y convenciones institucionales desarrolladas históricamente en sociedades capitalistas. Por otra parte, el Estado capitalista no responde necesariamente a aquellos que temporalmente ejercen el poder (el gobierno de un determinado partido o régimen político), ni a los dictados de determinados sectores sociales (intereses económicos) o clases dominantes. Dado que el Estado representa un pacto de dominación que actúa como mediador e intenta evitar que las crisis recurrentes del sistema capitalista afecten a las condiciones de producción y reproducción de dicho sistema, la perspectiva clasista del Estado no se basa en la representación de unos intereses sectoriales específicos ni en reflejar solamente la política de las clases dominantes o del grupo político que controle las instituciones gubernamentales en un momento determinado (Carnoy, 1984; Torres, 1989; Apple, 1993).

El Estado, como pacto de dominación y sistema administrativo autorregulado, juega un papel fundamental como mediador en el contexto de la crisis del capitalismo, sobre todo en lo que respecta a las contradicciones entre acumulación y legitimidad. La discusión sobre las teorías del Estado es especialmente importante para la educación por muchas razones. La primera es que la definición, interpretación y análisis de los problemas educativos y sus soluciones depende en gran medida de las teorías del Estado. Por otro lado, los nuevos tipos de intervención estatal, a menudo definidos como el Estado neoliberal, reflejan un cambio sustancial en la lógica de la acción pública y la participación del Estado en Latinoamérica. Al mismo tiempo, este cambio en el carácter del Estado puede también ofrecer nuevos enfoques sobre la naturaleza y los límites del pacto democrático y sobre el carácter y la función de la educación y la política educativa, dentro del ámbito global del capitalismo (Torres, 1994).

Aunque el Estado en la sociedad capitalista favorece, por su misma naturaleza, una serie de normas dirigidas a la constitución y reproducción del sistema capitalista (Offe y Ronge, 1975; Offe, 1984, 1985), también es representativo de la nación en su conjunto; y, en las sociedades democráticas y liberales, el Estado del bienestar actúa como extensión de los derechos individuales y de la participación del pueblo en el establecimiento de las normas políticas públicas (Carnoy y Levin, 1985; Bowles y Gintis, 1986). De ahí que podamos decir que el Estado presenta un doble carácter: por un lado es un pacto de dominación y a la vez un terreno de disputa. Varios grupos intervienen para acomodar la política pública al servicio de sus intereses.

Brasil, y en menor medida en Chile y Colombia. En este proceso de industrialización podrían identificarse varios periodos, que resumiremos en la industrialización como sustitución de la importación en los años cuarenta y cincuenta (periodo de posguerra), la industrialización orientada hacia el crecimiento interno y el mercado doméstico (finales de los cincuenta hasta principios de los setenta) y la industrialización orientada a la exportación (especialmente en Brasil en el caso de los electrodomésticos, las armas y los ordenadores) a finales de los setenta y principios de los ochenta.

Aunque la educación puede utilizarse para legitimar un sistema político, también puede servir para ponerlo en interrogación y aunque un sistema educativo puede servir a la perpetuación de la división social del trabajo, también puede dotar a los individuos de las capacidades y conocimientos necesarios para humanizar los puestos de trabajo y cambiar la estructura clasista de la sociedad. Como Gramsci, nosotros consideramos la educación como un medio para alcanzar el consenso ideológico dentro de la sociedad, de forma que los grupos subordinados de la misma, compartan las normas y los valores de los grupos dominantes; pero al mismo tiempo compartimos también con Gramsci la opinión de que los grupos subordinados pueden desarrollar sus propios puntos de vista y estrategias intelectuales para desafiar las interpretaciones de la sociedad impuestas por aquellos que ostentan el poder.

El estado «condicionado»

El concepto de «Estado condicionado» se refiere a la noción de dependencia estructural que se plantea en un libro ya clásico escrito por Fernando Henrique Cardoso y Sergio Faletto (1979). En su formulación original, éstos rechazaban los conceptos de que a) los periodos fundamentales de cambio a nivel internacional han marcado los momentos cruciales para la transformación de Latinoamérica y b) la historia del capitalismo central es al mismo tiempo la historia del capitalismo periférico. Dichos autores rebatían el marxismo vulgar y mecanicista al mismo tiempo que la teoría de la modernización. En resumen, sostienen que las fases más importantes de las sociedades dependientes no son consecuencia directa de la lógica de la acumulación de capital. Para ellos, las relaciones entre las fuerzas externas e internas forman un todo complejo cuyos lazos estructurales tienen sus raíces en la coincidencia de intereses entre las clases dominantes locales y las internacionales, y, de otra parte, intentan ser rebatidos por las clases y grupos dominados a nivel local. Peter Evans, en su estudio sobre el desarrollo dependiente asociado en Brasil, se basa en esta «tradición de dependencia» para explicar la existencia de una triple alianza entre el capital internacional (representado por los organismos transnacionales), el capital local y el Estado. En esta alianza «la importancia del Estado para la acumulación en la periferia es incontrovertible» (1979, p. 43).

Cardoso y Faletto destacan que la industrialización periférica se basa en los productos de consumo masivo de las economías centrales, que a menudo son también conocidos artículos de consumo en las sociedades dependientes. La crisis del modelo de desarrollo de las economías controladas a nivel nacional se ha producido por causa de una perversa combinación de 1) los cuellos de botella de la industria, la caída de las inversiones extranjeras en las nuevas áreas de las economías y la existencia de serias dificultades en el balance comercial de algunos países; 2) la activación de las masas populares, especialmente entre las clases trabajadoras y medias; 3) el predominio de un creciente estrato tecnocrático que encuentra cada vez más difícil continuar con su planificación social y económica debido a la presión ejercida por los sindicatos y los partidos políticos tradicionales y 4) el cambio en la función de las Fuerzas Armadas que han pasado de tener como objetivo la defensa frente a amenazas externas, a constituirse como un órgano de control de las disensiones internas. Este nuevo papel permite que los militares se vean íntimamente implicados en el funcionamiento de la política doméstica. La combinación de estas variables «económicas», «políticas» y «sociales» es lo que da origen a experiencias autoritarias como la del golpe de Estado de 1964 en Brasil, el de Uruguay en 1973, el de Chile en 1973, el de Argentina en 1976 y los sucesivos

cambios de gobiernos civiles y militares acontecidos en Bolivia a finales de los años sesenta y principios de los setenta. El especialista político argentino Guillermo O'Donnell denominó a las formaciones políticas que emergieron en Latinoamérica durante los años setenta, los Estados burocrático-autoritarios (O'Donnell, 1982).

La política y los programas educativos quedan limitados, en cuanto a su capacidad para promover cambios o mejoras sociales para la mayoría de las personas, por el hecho de que los países de Latinoamérica, a excepción de Cuba, son Estados capitalistas dependientes o «condicionados». Según Cardoso (1974; 1981; pp. 28-29) América Latina se ha caracterizado por su «desarrollo asociado-dependiente». Así, apunta Cardoso, los sistemas económicos de Latinoamérica se han construido a partir de una alianza entre la burocracia estatal y los dirigentes del Estado, las grandes empresas multinacionales y las capas más altas de la burguesía nacional. Aparte de las empresas multinacionales, la hegemonía ejercida por los Estados Unidos en esta zona del mundo durante los pasados cien años, una hegemonía que ha implicado frecuentes intervenciones militares, especialmente en la zona del Caribe y Centroamérica, ha frustrado posibles alternativas y modelos más independientes de desarrollo económico (véase, por ejemplo, LaFeber, 1993). La economía política típica de Latinoamérica potencia un sistema económico concentrado, que es en sí mismo poco redistributivo y que excluye cada vez más a las clases subordinadas.

De acuerdo con Carnoy, las implicaciones educativas del capitalismo dependiente en Latinoamérica son:

> (1) el Estado a menudo se muestra renuente o incapaz de movilizar los recursos necesarios para poner en marcha una enseñanza pública (de conocimientos definidos por el Estado) accesible a todo el mundo y
>
> (2) incluso aunque la enseñanza estuviera al alcance de todos, frecuentemente el sector privado y el Estado son incapaces de ofrecer el número de empleos remunerados suficientes para absorber a aquellos con una educación media, lo que significa que el nivel medio de la escuela pública, y por tanto el nivel medio de conocimiento, resulta insuficiente para integrarse en el mercado laboral de forma estable (Torres, 1990, p. x).

En resumen, la dependencia, el subdesarrollo y la inestabilidad o crisis política se consideran como problemas que son consecuencia de un capitalismo incompleto y la acumulación de capital, como un conflicto permanente entre la distribución y la asignación de recursos (incluidos los recursos políticos) dentro de una sociedad civil muy activista. Uno de los principales factores que intervienen en esta crisis secular de las economías latinoamericanas es el Estado capitalista, dependiente y condicionado, que no puede cumplir su misión sirviendo a la vez a la acumulación de capital y a la legitimidad política.

Elaboremos la siguiente hipótesis. Como afirma Braudel (1975), el capitalismo se desarrolló en Europa como un fenómeno protagonizado por la sociedad civil que poco a poco fue enraizando en las grietas dejadas por el feudalismo y que floreció con el crecimiento de las ciudades y el comercio mundial. La fuerza que fue adquiriendo la burguesía, terminó por transformar el Estado absolutista en el Estado capitalista, a menudo de forma violenta (Anderson, 1974). Sin embargo, el derrocamiento del Estado absolutista no fue siempre necesario, debido en gran parte a que el nacimiento de una clase trabajadora enfrentada a la burguesía, hizo que ésta última prefiriera comprometerse políticamente con la nobleza en una lucha común contra la clase trabajadora.

Más recientemente, el Estado capitalista existente en las sociedades avanzadas se

extendió dentró del contexto de las demandas económicas exigidas por las clases trabajadoras o por los «sectores medios» emergentes, dando lugar a un amplio espectro de servicios y funciones, entre ellos la educación. Por otra parte, el Estado políticamente democrático se caracteriza por un grado significativo de participación o responsabilidad política y las instituciones de éste están bien organizadas para enfrentarse a los conflictos políticos (Boron, 1991).

En la periferia del sistema mundial, las posibilidades de alcanzar dicho compromiso están mucho más limitadas aunque no completamente excluidas, como han demostrado las economías más amplias (por ejemplo la de México o Venezuela) o las más reducidas (Costa Rica). El personal que constituye la burocracia del «Estado condicionado», sin embargo, aunque aliado a sectores importantes del capital industrial y financiero (incluyendo los negocios transnacionales), todavía funciona con independencia de las necesidades a largo plazo que presentan estos grupos. Dicha burocracia fomenta la acumulación de capital y los fondos del Estado se utilizan prioritariamente para reforzar los instrumentos políticos de aquellos que están en el poder. Este Estado capitalista defiende los intereses capitalistas aun cuando no se haya desarrollado plenamente como Estado capitalista. Por otra parte, el Estado se dedica fundamentalmente a reproducir una configuración concreta de poder político más que un conjunto de instituciones burocráticas asociadas a la acumulación de capital.

Pero, y esto es aun más importante, el «Estado condicionado» (a diferencia del Estado capitalista avanzado) no tiene la autorización o legitimidad que confiere la participación popular en la selección del personal que va a trabajar a su servicio, ni siquiera la pretende. Por el contrario, la burocracia estatal basa su poder en los contactos personalistas que establece con distintos individuos e instituciones de la sociedad civil. El Estado, a su vez, sólo tiene legitimidad para la pequeña minoría que depende de él directamente, con lo que su capacidad para resolver la crisis de la acumulación de capital es muy limitada.

La función de las Fuerzas Armadas está menos orientada a la defensa contra amenazas exteriores que a satisfacer las necesidades que tiene la burocracia de controlar las disensiones internas. En las recientes experiencias autoritarias de Latinoamérica y los sucesivos fracasos de la democracia, la política ha ido íntimamente ligada a la cultura militar de la violencia. Esta violencia con frecuencia se incorpora a la vida diaria de las poblaciones marginadas que viven en las ciudades, la clase trabajadora y los campesinos, cuyas vidas han estado caracterizadas de siempre por el hambre, la muerte y la lucha; el contacto de estos colectivos con el Estado generalmente se produce a través de los militares y la policía, y no de servicios humanitarios como puedan ser la educación o la atención sanitaria.

La práctica política del Estado capitalista se caracteriza por a) la individualización, socialización, fragmentación y reintegración de los individuos dentro de la masa laboral, lo que implica la separación de los trabajadores de los medios de producción; b) la elaboración, promulgación y cumplimiento de las leyes; c) la consolidación de la nación y su mercado interno y d) la creación de una ideología que mantenga separados el conocimiento del poder (Carnoy, 1984; Torres, 1990).

Con respecto a la socialización de la fuerza de trabajo el «Estado condicionado» no ha sido capaz llevar a cabo estas funciones por dos motivos: a) la fragilidad de las economías locales permite que los grupos locales dominantes limiten la participación de las masas en la selección de los funcionarios del Estado y b) el Estado como pacto de dominación ha actuado

siempre a favor de las clases dominantes y no de las clases populares.

Con respecto a la ley, el enorme desequilibrio social existente entre las clases dominantes y las dominadas, tanto en lo material como en lo cultural, hace que el Estado no actúe con igualdad y justicia para todos. Por otra parte, en aquellos casos en los que el Estado no está sujeto a un control institucional sobre su actuación, por medio de elecciones periódicas, a menudo se llega a la represión. En este contexto, los derechos sobre la propiedad generalmente tienen preferencia sobre los derechos de la persona.

Con respecto a la consolidación de los mercados domésticos, es necesario tener en cuenta el factor de que las fuerzas externas (por ejemplo, los poderes hegemónicos regionales y las grandes empresas multinacionales) limitan la capacidad del Estado para controlar su propia economía.

Finalmente, la situación periférica de los países latinoamericanos, en cuanto al desarrollo científico y tecnológico, condiciona la capacidad del Estado para aumentar la acumulación de capital mediante la introducción de avances científicos en el modo de producción. Una consecuencia de esta división internacional del desarrollo científico es la fuga de cerebros que se produce siempre del Sur hacia el Norte. (Carnoy, M. y C. A. Torres, 1990; Torres, 1991; Torres y Puiggrós, 1995).

MODELOS DE PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

Aunque históricamente Latinoamérica haya tenido un porcentaje de niños escolarizados mayor que el de otras áreas subdesarrolladas del mundo, los modelos de participación reflejan la historia propia de esta región (ver tabla I).

TABLA I

Porcentaje de cada grupo de edad matriculado en los diferentes niveles educativos en todas las áreas en desarrollo y Latinoamérica en 1975, 1985 y 1991

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Todas las áreas en desarrollo			
1975	92,8	31,4	4,1
1985	98,6	37,6	6,1
1991	98,5	43,3	7,2
Latinoamérica			
1975	96,6	36,9	11,8
1985	105,9*	51,1	15,6
1991	106,7*	53,7	17,6

(*) Estos datos se explican en gran parte por el alto índice de repetidores de curso y el sustancial número de jóvenes con edades superiores a las correspondientes a su curso que fueron escolarizados cuando se ofreció esta oportunidad a poblaciones anteriormente excluidas.

Fuente: UNESCO, *Anuario estadísitico 1993*, Tabla 2.8.

En muchos países, existe una forma bimodal de participación: gran número de estudiantes de los sectores menos privilegiados de la sociedad no realizan o no concluyen la enseñanza primaria (ver tabla II) mientras que un número importante de estudiantes acuden a las universidades, a menudo en cantidades que superan a las de los países europeos (Arnove *et al*, 1996 b; y Rama y Tedesco, 1980, p. 3). Por ejemplo, en 1990, Argentina y Venezuela respectivamente tenían un 44,2% y un 31,2% de jóvenes en edad universitaria matriculados en algún tipo de centro de enseñanza superior comparado con el 44,4% de Inglaterra y el 15,0 de Hungría (UNESCO, 1993, Tablas pp. 3.252-3.257 y 3.266-3.273).

Como se ha señalado en varios estudios, aquellos afortunados que pueden asistir a las universidades y licenciarse, proceden en su gran mayoría de las clases privilegiadas (Arnove *et al*, 1996b). Muchos acuden a escuelas privadas de secundaria con el fin de prepararse mejor de cara a los exámenes de entrada de las universidades públicas, que en la mayoría de los países exigen unas tasas de pago mínimas. En efecto, las bien organizadas élites de Latinoamérica han conseguido llevar a cabo una política educativa al servicio de sus intereses de clase. Sus hijos pueden beneficiarse de una educación superior prácticamente gratuita, gracias a que el Estado gasta quince o veinte veces más en un estudiante universitario que en un niño que va a la escuela primaria, quien a menudo se sienta en el suelo de barro de una escuela rural que carece de electricidad, agua corriente, libros o cualquier tipo de instalaciones.

TABLA II

Porcentajes de repetición y terminación de curso en la Enseñanza Primaria en 1989

PAÍS	REPETIDORES DE PRIMER GRADO	GRADUADOS DE SEXTO GRADO	GRADUADOS DE SEXTO GRADO NO REPETIDORES
Argentina	31	83	17
Bolivia	33	47	9
Brasil	53	34	1
Chile	10	85	41
Colombia	31	87	26
Costa Rica	22	79	31
República Dominicana	58	38	3
Ecuador	33	81	34
El Salvador	54	50	4
Guatemala	55	59	9
Honduras	53	66	12
México	33	77	23
Perú	28	76	21
Panamá	—	86	33
Paraguay	33	71	20
Uruguay	15	91	54
Venezuela	28	62	14

Aunque la educación en Latinoamérica ha estado relacionada desde mitad del siglo XIX con la construcción de la nación-Estado, el concepto de nación en este caso es muy pobre. Grandes segmentos del Estado no tenían derechos ciudadanos, por ejemplo las poblaciones índigenas de países como Bolivia, Perú, Guatemala y México, además de los campesinos y las mujeres. Sin embargo, durante los últimos treinta años, el número de niños que ha entrado en el nivel preescolar se ha multiplicado por diez, el de los de enseñanza primaria por tres, los de secundaria por seis y los alumnos universitarios por trece. En cifras absolutas, el volumen general de alumnos de la región ha crecido de los 32,3 millones a los 114,2 millones de estudiantes (Latapí, 1994). No obstante, hasta pasada la Segunda Guerra Mundial no emergieron conceptos como la educación de masas, el desarrollo económico y la democracia política.

DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO

Fuenzalida (1985) comenta que durante el periodo de posguerra siguiente a la Segunda Guerra Mundial, las definiciones de «desarrollo» pasaron por al menos tres etapas. Durante la primera, el desarrollo se definía fundamentalmente como la expansión de una economía, el crecimiento del producto nacional bruto de un país, lo que a su vez dependía en gran medida de la adquisición del conocimiento tecnológico y científico de los países industrializados del Norte. A finales de los años sesenta se situaría la segunda etapa, en la que el desarrollo se juzgaba, no sólo en términos de la expansión de la capacidad productiva de un país, sino también en función de a) una distribución más equitativa de bienes y servicios y b) la participación de la mayoría de los ciudadanos en las decisiones que afectaban a la dirección y la naturaleza del cambio. Durante esta etapa también se prestó atención a la defensa de la cultura nacional y la salvaguardia de la soberanía política de un país.

En los años setenta (la tercera etapa), a la definición de desarrollo se incorporaron también las ideas de respeto al medioambiente y la conservación de los recursos naturales no renovables, así como al establecimiento de unas relaciones más igualitarias entre los países del Norte y del Sur.

En la misma medida que han cambiado las definiciones de desarrollo lo ha hecho también el concepto de educación de la sociedad (Arnove *et al.*, 1996a). Los objetivos educativos en la época de los cincuenta hasta los setenta tendían a enfatizar la importancia de la tecnología y de las ciencias en el desarrollo nacional. Se prestaba más atención a la calidad de la educación que a la igualdad de oportunidades educativas y la enseñanza universitaria revestía un especial importancia. En 1970 era evidente que los objetivos del desarrollo nacional se cumplían mejor mediante la ampliación del acceso a la escuela y la democratización de las oportunidades para que las poblaciones anteriormente excluidas pudieran acceder a los niveles más altos de la educación. En los años setenta y primeros de los ochenta se dio prioridad a la ampliación de la enseñanza primaria y los primeros años de secundaria así como a la alfabetización y enseñanza básica de adultos. Sin embargo, la crisis financiera internacional de las décadas de los ochenta y los noventa impidió la consecución de estos objetivos. En los últimos años la noción de eficacia ha adquirido mayor importancia, prestando atención al grado de retorno social de la inversión en los diferentes niveles educativos. Como resultado de dicho análisis, la educación superior y la educación de adultos ya no gozan de la prioridad que tuvieron en anteriores décadas (Psacharopoulos, 1987; Torres, 1990).

EDUCACIÓN, CRISIS FISCAL Y ENDEUDAMIENTO, Y NEOLIBERALISMO

La década de los ochenta ha sido denominada la «década perdida» desde el punto de vista del desarrollo en Latinoamérica[3]. La expansión económica experimentada desde los años cincuenta hasta los setenta, se vio frenada considerablemente en los ochenta y los noventa. Durante los sesenta, la media anual del crecimiento del producto interior bruto para las economías de Latinoamérica fue del 5,7%. En los años setenta la tasa de crecimiento cayó hasta un 1,3% (CEPAL, 1990; CEPAL, 1991; Banco Mundial, 1988).

La caída del Precio Interior Bruto (PIB) se tradujo en una disminución de la renta per cápita para la mayoría de los latinoamericanos. El promedio de la caída de la renta per cápita en toda Latinoamérica fue de un 9%. En Argentina, la renta per cápita se redujo en un 22%, mientras que en Brasil la reducción fue sólo del 5%. Como respuesta a la cada vez más grave crisis económica, la mayoría de los gobiernos latinoamericanos adoptaron una política neoliberal de estabilización fiscal y ajuste económico promovida por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial. El término «neoliberal» procede de las teorías económicas neoclásicas que mantienen estos organismos y sus asesores. Dichas teorías se basan en la obra de economistas clásicos como Adam Smith y David Ricardo, quienes creían que el papel del Estado consistía en establecer las condiciones para el funcionamiento libre del mercado, la ley de la oferta y la demanda y el comercio libre, todo ello basado en un marco de libre competencia que redundaría inevitablemente en el beneficio de todos. La política de los gobiernos, basada en estas concepciones, ha conducido a una reducción drástica del papel del Estado en el gasto social, la desregulación de la economía y la liberalización de la política de importación. Las consecuencias que esta política ha acarreado para la educación se caracterizan por los intentos de descentralizar y privatizar los sistemas públicos de enseñanza.

Aunque las políticas neoliberales han sido diseñadas para reducir el déficit fiscal y la deuda externa de los países manteniendo la inflación bajo control, también han contribuido a agravar la situación de pobreza de la región (Carnoy *et al*, 1995). En muchos países, la red de la seguridad social establecida por los gobiernos, que antes subvencionaba la atención sanitaria, la educación y otros servicios básicos, fue totalmente desmantelada. Como consecuencia, las diferencias de clase se han intensificado: durante la década de los ochenta, en el área metropolitana de Buenos Aires, el 25% de las familias más pobres vieron como su renta se reducía en un 15% mientras que el 5% de las más ricas incrementaron su renta en casi un 20%. En las áreas metropolitanas de Río de Janeiro y Sao Paulo, el 25% de las rentas situadas en los puestos medios de la escala perdieron casi un 13%, mientras que el 5% de los

(3) Es necesario señalar que los años ochenta se consideran una década «perdida» en términos de crecimiento económico, especialmente por la disminución del producto nacional bruto y las crecientes disparidades en la distribución de la renta. Sin embargo, fue también durante esta época cuando ciertos sectores de la burguesía financiera e industrial de los estados de Latinoamérica sacaron mayor provecho de los contratos de inversión y la protección del Estado a través de los incentivos fiscales o las medidas de protección del mercado. Queremos destacar lo anterior con el fin de rebatir la común versión de una caída sistemática de la renta, cuando en realidad esta caída no fue uniforme para todos los sectores de las poblaciones latinoamericanas como parece indicar la expresión «la década perdida». Hubo grupos de la élite económica y política que se hicieron mucho más ricos y llegaron a diversificar sus negocios de una forma desproporcionada.

más ricos la vieron aumentada en aproximadamente un 25%. No obstante, las pérdidas en términos de renta no fueron experimentadas sólo por los más pobres; el 50% de las rentas situadas a mitad de la escala perdieron entre un 3 y un 10% (CEPAL, 1991; Boron y Torres, 1994). Como resultado de todo ello, la estructura de clases en Latinoamérica se ha polarizado todavía más entre los sectores más ricos y los más pobres, abriéndose entre ellos una brecha cada vez más grande. Lo mismo ocurre en México y Chile, países que han servido como modelos de ajuste estructural para otros de la región. A pesar del aparente éxito económico acontecido en Chile, y en México hasta recientes fechas, los pobres son cada vez más pobres, más numerosos y el abismo que los separa de los ricos sigue creciendo (Castañeda, 1993).

Con el empeoramiento económico, todas las naciones de Latinoamérica experimentaron reducciones en el gasto educativo tanto en términos de producto interior bruto, como de gasto total del gobierno. Por ejemplo, en Ecuador, tanto el producto interior bruto como el gasto total del gobierno se vieron reducidos en casi el 50%. El porcentaje de producto interior bruto en educación pasó en Ecuador de un 5,6% en 1980 a un 2,6% en 1991. El porcentaje de gasto total del gobierno cayó del 33,3% al 17,5% durante el mismo periodo (UNESCO, 1993; tabla 4.1).

Durante la década de los sesenta, bajo el sistema del neoliberalismo, se produjeron importantes mejoras en cuanto a gasto en educación, que fueron anuladas durante los años setenta mediante los recortes drásticos que se aplicaron en este campo. En término medio, el gasto per cápita en educación en Latinoamérica aumentó en un 4,29% al año entre 1975 y 1980 y disminuyó en un 6,14% entre 1980 y 1985. El progreso en cuanto a financiación educativa experimentado durante los años setenta quedó pues anulado durante los ochenta.

Por ejemplo, en Bolivia, el gasto per cápita en educación entre 1975 y 1980 aumentó en una tasa anual del 3,62%, mientras que entre 1980 y 1985, dicho gasto disminuyó en una tasa anual del 42,03% (Reimers, 1991, p. 323).

Los recortes en el gasto educativo llevados a cabo en Latinoamérica afectaron en primer lugar a desembolsos habituales como la compra de materiales de enseñanza o el mantenimiento de los edificios destinados a ésta. Debido a la falta de financiación, las reformas previstas durante los años setenta y primeros de los ochenta no se llevaron a cabo. Así, a finales de los años ochenta y primeros de los noventa, los profesores seguían trabajando con los currículos desarrollados en la década de los sesenta y practicando una pedagogía dirigida a responder a los desafíos que presentaba la enseñanza en los años sesenta.

La reducción del gasto, la pedagogía y los currículos desfasados, así como el acceso restringido a la escuela, contribuyó al deterioro general de la calidad de la educación. Los bajos salarios de los profesores también afectaron a dicha calidad. El valor real de los salarios de los profesores estuvo en disminución constante debido a la devaluación de la moneda y al aumento de la inflación producido durante el caos económico que se vivió a finales de los años ochenta. Durante esta época era frecuente que en muchos países latinoamericanos se pagara a los profesores poco más que a los empleados de la limpieza. En Nicaragua los profesores recibían sueldos inferiores incluso al de los empleados domésticos.

Incapaces de mantener a sus familias, los profesores de todo el hemisferio han venido protagonizando huelgas en demanda de mayores salarios. En término medio, los salarios de todos los profesores de las naciones latinoamericanas disminuyeron un 34,8% entre 1980 y 1989. En El Salvador, los salarios anuales

de los profesores se redujeron en un 68,4%, de los 7.980$ a los 2.514$. En la República Dominicana, los salarios de los profesores cayeron en un 60%, pasando de los 2.432$ a los 974 $ (Wolff *et al.*, 1994, p. 154).

Durante los últimos años, muchos profesores han abandonado su profesión en busca de otros trabajos mejor remunerados. El éxodo de los profesores y las semanas y meses de clase perdidos durante las huelgas empeoraron las ya difíciles circunstancias que caracterizaban la enseñanza en Latinoamérica. Otros problemas provocados por la crisis económica fueron la masificación de las aulas y la falta de libros de texto actualizados.

A finales de los años ochenta, ya era evidente para los ministros de educación de Latinoamérica que el agravamiento de la crisis de la deuda iba a limitar futuras financiaciones. Como resultado, muchos ministerios empezaron a buscar otras fuentes de financiación. Una de las más importantes consistió en cargar sobre los padres el pago de unas tasas por la educación de sus hijos; otra, en derivar una serie de responsabilidades administrativas, entre ellas la financiación de la educación hacia otras instancias departamentales o municipales de educación. Ambas medidas (privatización y descentralización) son métodos tradicionalmente apoyados por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional para la mejora de la eficacia educativa.

La siguiente descripción sobre el caso de Nicaragua puede servir para ilustrar cómo los Estados latinoamericanos se han visto «condicionados» por fuerzas externas y cómo la política educativa es reflejo de una política económica neoliberal y un plan ideológico conservador llevado a cabo por los gobernantes de toda la región. Además del caso de Nicaragua, haremos algunas breves reseñas sobre las recientes reformas educativas habidas en Chile, Argentina y Brasil.

Nicaragua

En febrero de 1990, el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) fue derrotado en unas elecciones nacionales por una coalición formada por catorce partidos de un amplio espectro ideológico que variaba desde la extrema derecha hasta la extrema izquierda y cuyo único denominador común consistía en estar todos ellos dominados por las modernizadoras élites políticas y económicas del país. El gobierno de Violeta Chamorro de Barrios, que ocupó el poder en abril de aquel año, dedicó todos sus esfuerzos a reconvertir al país al sistema capitalista internacional después de una década en la que el FSLN había intentado encontrar una vía socialista para el desarrollo. Entre 1990 y 1995, la lógica de la mayoría fue sustituida por la lógica de mercado. Dentro del sistema educativo, los valores de orientación socialista fueron sustituidos por otros de inspiración cristiana. Además del paso de un tipo de Estado «intervencionista» a otro «facilitador» como objetivo económico y político, se ha producido una reducción drástica en cuanto al volumen de la burocracia estatal. Por ejemplo, el personal del Ministerio de Nacional de Educación (MED) se redujo en dos tercios, quedando un número de 500 funcionarios.

Los actuales responsables del MED consideran que la función de este ministerio consiste globalmente en trazar unas líneas políticas amplias y supervisar la consecución de unos objetivos, dejando la puesta en práctica de su política en manos del poder local. Entre los cambios más sorprendentes que han tenido lugar, se encuentran los intentos por descentralizar la Administración, proporcionando un grado de autonomía fiscal y curricular sin precedentes a los municipios y las escuelas que entran en contacto con el ministerio. Otra importante iniciativa ha consistido en hacer obligatorio el pago de unas tasas en concepto de matriculación, libros de texto,

material y otros servicios que anteriormente eran gratuitos.

Las razones argumentadas para llevar a cabo esta política son que una burocracia excesiva e ineficaz como la que existía anteriormente no es más que un agujero por el que se escapan los recursos nacionales, además de un obstáculo para la comunicación entre el MED y las instancias locales. En contraste, la toma de decisiones a nivel local se considera una vía mucho más eficaz para dar respuesta a las necesidades de la comunidad. Con esta política también se espera que el hecho de fomentar la competitividad entre las escuelas las estimule para ofrecer la mejor educación posible y de la manera más eficaz posible. El MED argumenta que las escuelas que satisfagan a los padres y los alumnos prosperarán y las que no, fracasarán. Por otra parte, en un país pobre como Nicaragua, una de las pocas maneras de mejorar los salarios de los profesores y de aumentar los fondos necesarios para la financiación de las escuelas es que las tasas exigidas sean poco cuantiosas, de manera que todos las puedan pagar. Si el sueldo de un profesor va unido al número de estudiantes que una escuela concreta sea capaz de atraer, también mejorará el índice de permanencia de los estudiantes en dicho centro. (Como explicamos anteriormente, esta es una gran preocupación para la mayoría de los países de Latinoamérica, ya que la tasa de abandono escolar y la de alumnos repetidores es muy alta y no es infrecuente que la mayoría de los estudiantes no terminen la enseñanza primaria: ver tabla II).

A pesar de la aparente lógica de estas medidas, existen varios inconvenientes básicos que las hacen poco recomendables. En muchos países de la región, las medidas de ajuste estructural han incrementado el nivel de pobreza. En el caso de Nicaragua, la tasa de desempleo ha aumentado aproximadamente de un 46% en 1990 a más del 70% en 1995. Con aproximadamente tres cuartas partes de la población viviendo en condiciones de pobreza, muchas familias no pueden afrontar el pago ni siquiera de unas tasas mínimas de 5$ al mes, en concepto de enseñanza y alquiler de los libros de texto. El resultado es que muchas familias pobres sacan a sus hijos de la escuela.

En relación con la política de descentralización que hace que los ingresos de la escuela dependan de la capacidad de la misma para atraer a los estudiantes y del pago de una tasa de enseñanza mensual (que se completa con una asignación per cápita aportada por el Estado), hay que advertir que muchas escuelas corren el peligro de convertirse en fábricas. Cuantos más estudiantes entren en una escuela, más posibilidades tienen los profesores de que sus exiguos sueldos, de entre 50 y 75$ al mes, se vean aumentados con las tasas pagadas por los estudiantes.

Este tema ha dividido a los sindicatos de profesores, cuyos poderes se han visto notablemente erosionados. El resultado ha sido la sucesión de una serie de huelgas, la más reciente con una duración de seis semanas a comienzo del año escolar, en marzo de 1995. Los profesores no sólo protestaban por unos salarios que no cubrían sus necesidades básicas sino por los esfuerzos por parte del MED para disminuir el protagonismo del Estado en la facilitación de una educación pública libre (ANDEN y CNMN, 1995).

También ha habido huelgas en el ámbito universitario. Las protestas de los estudiantes, las facultades universitarias y el personal administrativo han ido dirigidas no sólo contra las instancias legislativas y ejecutivas del gobierno, que han intentado reducir el presupuesto destinado a la financiación de las universidades reconocidas a nivel nacional, sino contra la imposición del pago de unas tasas que las autoridades universitarias han fijado para financiar unos servicios que antes eran gratuitos. Los estudiantes, las facultades y el personal universitario han reaccionado

también con indignación contra la introducción de unas reformas académicas que no han sido previamente debatidas. Algunas de estas reformas son consideradas por la comunidad universitaria como un retroceso al período pre-sandinista, en el que las instituciones universitarias eran una mera copia de las universidades de los Estados Unidos (Arnove, 1994a, cap.5).

El nivel educativo que ha sufrido mayores recortes en cuanto a financiación y atención por parte del Estado es el de la alfabetización y la educación básica de adultos. La Cruzada Nacional para la Alfabetización (CNA), llevada a cabo en 1980, se considera como una de las campañas más espectaculares y exitosas del siglo XX, ya que redujo el índice de analfabetismo del país a la mitad, pasando de un cincuenta a un veintitrés por ciento para la población mayor de 10 años (Arnove, 1987). Pero en 1995, debido a una serie de factores como la guerra que vivió el país durante el periodo sandinista, muchas personas perdieron los mínimos conocimientos sobre alfabetización que habían adquirido durante la CNA, el índice de abandono escolar siguió creciendo entre los niños que asistían a la escuela primaria y el número de analfabetos no sólo vuelve a aproximarse al 50% de la población mayor de 10 años sino que ha aumentado, pasando de ser 723.000 en 1980 a más de un millón en 1995. A la solución de esta grave situación de analfabetismo, el MED ha dedicado menos de 25.000$ anuales. En cambio, ha delegado gran parte de su responsabilidad en los voluntarios locales y las organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, para que sean éstas la que se encarguen de alfabetizar a la población y llevar a cabo la educación básica de adultos. Esta situación se va haciendo cada vez más común en todos los países de Latinoamérica y en el resto de los países en vías de desarrollo.

CHILE

En muchos aspectos, Chile ha servido como modelo de descentralización y privatización para Nicaragua. En Chile, los municipios reciben un porcentaje de los fondos necesarios para la educación y son los responsables de hacer el balance en el pago de los costes educativos. La idea es que de esta manera las mejores escuelas atraerán más estudiantes y así se incrementará su capacidad de financiación.

Sin embargo, la competición dentro del mercado educativo tiene sus desventajas. Aunque la descentralización y otros métodos dictados por el libre mercado son factibles en las zonas ocupadas por la clase media, presentan serios problemas para los residentes en las zonas rurales y las áreas urbanas marginadas. En primer lugar, estas áreas a menudo son incapaces de financiar programas educativos que no estén subvencionados por el gobierno. Segundo, los residentes de estas áreas no suelen tener acceso a la información necesaria para tomar decisiones respecto a las razones de mercado que rigen dichas reformas educativas. No sorprende por tanto que los resultados estandarizados en los exámenes de lengua y matemáticas no muestren mejoras significativas en la calidad de la educación. Por el contrario, los resultados en los exámenes de lengua y matemáticas de 1982 y 1988, bajo el periodo de descentralización, mostraron un 14 y un 6% de descenso respectivamente. Por otro lado, la disparidad entre las altas puntuaciones obtenidas en los exámenes realizados en las escuelas privadas y las bajas de las escuelas municipales de las zonas marginales, aumentó durante este periodo (Prawda, 1993).

Esta situación es muy grave y ya había tenido precedentes en Chile. Como en el resto de Latinoamérica, existen enormes diferencias en el rendimiento entre los niños pertenecientes a distintos grupos económicos o zonas de residencia. Es decir,

que la capacidad de los niños para comunicarse varía drásticamente según la clase social a la que pertenezcan: «...los estudiantes chilenos procedentes de familias cuyas rentas se sitúan entre las más altas tienen un 80% de respuestas correctas mientras que los que se sitúan entre las más bajas aciertan sólo un 40%». Schiefelbain concluye que «Estas diferencias (de clase social o área de residencia) pueden ser tan grandes (o incluso más) que las diferencias existentes entre los países de Latinoamérica y otros más desarrollados» (Schiefelbain, 1991, p. 12).

Argentina

Los gobiernos neoliberales de la última década han dado algunos pasos para descentralizar la enseñanza elemental y secundaria, como la reducción de la financiación de la educación pública o la creación de las condiciones necesarias para la privatización de la enseñanza superior. Las escuelas elementales y secundarias financiadas por el gobierno federal han sido transferidas en masa a los municipios y provincias, pero los recursos fiscales no han hecho posible el proceso de descentralización. En comparación con otros países de Latinoamérica que tienen un sistema de educación elemental y secundaria descentralizado, Argentina invierte un 1,9% de su PIB en la educación pública, mientras que Brasil invierte un 2,7%, México un 2,1% y Venezuela un 3,5%. (Boron, 1995).

La educación superior ha gozado tradicionalmente de un gran prestigio en el país. Prueba de ello es que los tres únicos latinoamericanos premiados con el Nobel de Ciencias han desarrollado sus investigaciones en universidades públicas argentinas. Sin embargo, actualmente, la Universidad de Buenos Aires, la más grande y prestigiosa del país, sólo tiene un 10% de sus profesores con dedicación exclusiva, a jornada completa. Los profesores mejor pagados, con 25 años de experiencia, reciben un sueldo de 1.500$ al mes. En 1993, el gasto por estudiante en las universidades públicas representaba, en términos reales, una cuarta parte del gasto por estudiante realizado en 1961. La Universidad de Buenos Aires, que cuenta con 165.000 alumnos, tiene un presupuesto de 250 millones de dólares. En comparación, la Universidad Nacional de México (UNAM), con 260.000 estudiantes, cuenta con un presupuesto cercano a los 800 millones de dólares y la de Sao Paulo, con 30.000 alumnos matriculados, destina un prespuesto cercano a los 350 millones de dólares (Boron, 1985).

El debate más reciente sobre la educación superior se ha suscitado por oposición a una nueva Ley de Enseñanza Superior y provocó una extraordinaria movilización de estudiantes. Las manifestaciones callejeras de primeros de julio llevaron a decenas de miles de estudiantes, profesores, personal universitario y padres, a las puertas del Congreso Nacional de Buenos Aires para protestar contra el Consejo de Acreditación y Evaluación cuyos representantes son designados por el Parlamento, las universidades públicas, la Academia de Educación, las universidades privadas y el ministro de educación. Esta ley abre el camino a un sistema de tasas y matrículas para las universidades públicas y establece una serie de medidas que amenazan la autonomía de dichas universidades. Estas medidas incluyen, por ejemplo, una serie de mecanismos para que la evaluación de la enseñanza y la productividad científica de cada facultad así como la calidad de los títulos expedidos, sea juzgada por una comisión externa de ámbito nacional.

Las críticas afirmaban que esta ley y especialmente la exigencia del pago de unas tasas de matrícula en las universidades públicas eran una condición previa que el Banco Mundial exigía a Argentina a cambio de prestarle 165 millones de dólares para el Programa de Reforma de la En-

señanza Superior. El gobierno defiende esas tasas al tiempo que admite que es extremadamente infrecuente que el Banco Mundial contribuya con cualquier clase de recursos a la enseñanza superior en Latinoamérica.

Brasil

Es bien sabido que las dictaduras militares que han gobernado Brasil entre 1964 y 1985 dejaron como legado un importante borrador de proyecto para la transformación de la educación en Brasil. Este proyecto promovía una serie de importantes reformas para la enseñanza elemental y secundaria, reorganizando su gobierno conforme a las líneas del sistema educativo norteamericano, profesionalizando la enseñanza y fomentando la privatización a todos los niveles (Willington Germano, 1992). El legado de las dictaduras expresa una clara contradicción entre la retórica de una educación para la movilización social y una realidad caracterizada por la disminución del número de matrículas, el aumento del analfabetismo y el deterioro de los edificios escolares, todo ello consecuencia de un reparto cada vez más desigual de la renta (Willington Germano, 1992). Según Willington Germano, 45 millones de brasileños, es decir, el 19,3% de la población, eran analfabetos en 1988, y ello a pesar de las iniciativas puestas en marcha por el Estado para acabar con el analfabetismo. Al final de la dictadura militar, el número de matrículas en el nivel elemental de educación había aumentado por debajo del ritmo de crecimiento de la población (Willington Germano, 1992, pp. 268-269). Las instalaciones educativas no contaban con ningún tipo de mantenimiento. En 1985 el ministro de educación comunicó que sólo el 26% de las escuelas estaban en condiciones satisfactorias de uso. Las condiciones salariales de los profesores también eran muy insatisfactorias, lo que obligó a muchos profesores a dejar sus empleos. Por ejemplo, en Estados pobres como Río Grande do Norte, 2.500 profesores abandonaron en 1978 su profesión en busca de otro trabajo. Como respuesta a la falta de profesores en muchas escuelas, los estudiantes fueron automáticamente promocionados a los siguientes niveles.

En Brasil, el proceso de privatización ha sido cíclico. Durante los años cincuenta, más del cincuenta por ciento de las matrículas en la escuela secundaria correspondían a escuelas privadas, mientras que en los setenta las escuelas privadas sólo acaparaban dos quintas partes de la matriculación, debido a la progresiva implicación de los municipios en la educación secundaria (Paiva, 1981, p. 27). En los años ochenta, el sector privado, especialmente los colegios católicos, recibieron un renovado apoyo público en forma de subvenciones procedentes del gobierno federal, que llegó a cubrir el 100% de sus gastos. Al mismo tiempo, las universidades privadas, que representan más del 60% de la matriculación total en el sector de la educación superior, recibieron también sustanciosas ayudas financieras por parte del gobierno federal a costa de las universidades públicas, que perdieron, en términos reales, el 30% de sus recursos fiscales (Lerche Vieira, 1990).

A pesar del legado de la dictadura militar, que sigue pesando sobre el desarrollo educativo, se han realizado algunas innovaciones en el campo de la educación popular y la política educativa que han tenido bastante éxito. Entre ellas destaca el nombramiento del prestigioso educador Paulo Freire como secretario de educación en el ayuntamiento de Sao Paulo, que trabaja para el socialdemócrata Partido dos Trabalhadores (PT). Como secretario municipal de educación entre 1989 y 1991, Freire trabajó en el desarrollo y aplicación de numerosos programas en Sao Paulo, ciudad que con sus más de catorce millones de habitantes es la más populosa de

Latinoamérica (Torres 1994b). Los programas de educación popular desarrollados por Freire iban dirigidos a 1) facilitar el acceso a la escuela; 2) democratizar la administración escolar; 3) mejorar la calidad de la enseñanza; 4) extender las oportunidades educativas a jóvenes trabajadores y adultos y 5) contribuir a la formación de ciudadanos críticos y responsables (Lindquist Wong, 1995, p. 120).

Un objetivo primordial de la educación popular es la concienciación, un neologismo ampliamente empleado por Freire en sus escritos. Dentro del contexto del gobierno del PT, la concienciación «va más allá de la mera adquisición de nuevos conocimientos para aumentar la conciencia social y se convierte en un programa político que une, en un sentido gramsciano, la política cultural a la lucha de clases». (O'Cádiz & Torres, 1994, p. 214).

A pesar del intento igualitario que aborda el programa de Freire, el análisis de Lindquist Wong indica que la puesta en práctica del mismo se vio obstaculizada por la burocracia y la política local. Desgraciadamente este es un problema al que se enfrentan muchos programas de educación popular (Rosa Torres, 1990, p. 464; Carlos Torres, 1994a). Sin embargo, la educación popular, como paradigma autóctono de la educación en Latinoamérica y cuya repercusión ha sido muy importante en el resto del mundo, representa un ejemplo valiosísimo de innovación educativa (Fink y Arnove, 1991; Torres, 1990).

La situación actual en Brasil presenta unos índices muy altos de abandono escolar y de repetición de curso. Aproximadamente sólo un 1% de los estudiantes que se matriculan en primer curso terminan el sexto sin haber tenido que repetir ningún curso. Por otra parte, el 15% de los niños de esta edad nunca accede al sistema escolar. La tasa de analfabetismo en el país se sitúa sobre el 18%. No obstante, en el noreste, la región más pobre del país, este porcentaje alcanza el 35%. Es importante destacar que aunque el Banco Mundial ha gastado 700 millones de dólares en la mejora de la educación básica en esta región del noreste, ni un centavo de este dinero ha ido destinado a programas de alfabetización.

Otros indicadores que demuestran que Brasil está llevando a cabo políticas educativas que obedecen a un concepto neoliberal y políticas neoconservadoras con respecto al currículum, son las siguientes iniciativas. El Ministerio de Educación está tratando de descentralizar la financiación de la escuela a la vez que propone la adopción de un currículum y un sistema de evaluación de ámbito nacional. Estas iniciativas despiertan gran preocupación ya que las instancias municipales de educación, que son las que cuentan con menos recursos, tienen una responsabilidad excesiva a la hora de conseguir que los más desfavorecidos alcancen los estándares fijados a nivel nacional. Es muy probable que estas medidas agraven las diferencias sociales y de sexo así como las desigualdades regionales en materia de educación.

EDUCACIÓN POPULAR Y OTRAS INNOVACIONES EDUCATIVAS

En contraste con los programas patrocinados por el Estado, existen una serie de programas educativos de base en Latinoamérica que forman parte de un movimiento de «educación popular». Aunque los recursos y el alcance de dichos programas son limitados, estos programas son, no obstante, muy significativos en la medida que ofrecen un modelo alternativo de educación que capacita a los individuos y a las comunidades a exigir a los gobiernos nacionales unos servicios sociales y unos recursos a los que deberían tener derecho todos los ciudadanos de un país.

Desde la década de los sesenta, los programas de educación no formal y po-

pular han representado importantes alternativas al sector de la educación formal. La educación no formal implica una experiencia educativa que tiene lugar fuera de la esfera educativa tradicional. La educación popular, un subconjunto integrado dentro de la educación no formal, se distingue por sus características pedagógicas y políticas (Fink y Arnove, 1991; Torres, 1990).

Pedagógicamente, los programas de educación popular enfatizan situaciones de aprendizaje no jerárquicas, en los que los profesores y estudiantes establecen un diálogo y el conocimiento de los aprendices se incorpora al contenido de la instrucción. Según Torres (1994, pp. 198-199), «La educación se basa en el hecho de *conocer* más que en una simple transmisión del conocimiento o del bagaje cultural de una sociedad». Políticamente, los programas de educación popular tienden a satisfacer las necesidades concretas de sectores marginados de la sociedad (mujeres, parados, campesinos y grupos indígenas). Los programas de educación popular han supuesto para los sectores marginados de Latinoamérica la oportunidad de crecer como personas y participar en la política y la socioeconomía. También han desempeñado un papel importante a la hora de facilitar el desarrollo de estrategias de supervivencia para un colectivo enfrentado a la crisis económica que afectó durante los ochenta y los noventa a esta región. Por otro lado, el objetivo último de muchos programas de educación popular no es sólo la adaptación o supervivencia de poblaciones oprimidas sino la extensión del cambio social necesario para construir sociedades más justas (Torres y Puiggrós, 1995, p. 26).

Entre los ejemplos de educación popular podemos citar el de *Perú Mujer* y el Centro para la Acción de la Mujer (CEPAM) de Ecuador. Ambos programas intentan organizar y educar a las mujeres en el campo de los códigos y prácticas de trabajo discriminatorio, herencia y derecho familiar y violencia doméstica. Estos programas pretenden dar respuesta a las demandas de las mujeres sobre una mayor igualdad y la posibilidad de participar activamente en la formulación y desarrollo de alternativas.

Aunque son pocas las reformas educativas inspiradas por la Educación Popular que han alcanzado un total éxito, existen ejemplos de ambiciosas innovaciones educativas patrocinadas por el Estado que han beneficiado en gran medida a poblaciones que tradicionalmente han Estado olvidadas. Un ejemplo de ello es *La Escuela Nueva* en Colombia, cuyo objetivo es responder a las necesidades especiales de las escuelas y comunidades rurales creando un currículum basado en las necesidades y valores comunitarios. La reforma de la Escuela Nueva promueve activamente una estrecha relación entre las escuelas y sus comunidades y trabaja con un calendario y un sistema de promoción flexibles que se adapta a los ciclos de producción agrícola locales. Uno de los objetivos de la Escuela Nueva es enseñar valores cívicos animando, tanto a los estudiantes como a los padres, a que participen en la toma de decisiones importantes que afectan a la política educativa local (Levin, 1992, pp. 240-241). Desde su creación en 1989, hasta 1992, el programa ha pasado de las 8.000 a más de 25.000 escuelas.

CICLOS Y TENDENCIAS EDUCATIVAS EN LATINOAMÉRICA: DESAFÍOS PARA EL FUTURO

La puesta en práctica de políticas de ajuste estructural para liberalizar las economías de Latinoamérica e integrarlas más sólidamente dentro del sistema capitalista mundial, ha originado una serie de crisis en toda la región. Al perder el Estado su protagonismo, en cuanto a facilitar los servicios sociales básicos, —parte de cuya política de recortes económicos aconseja el Banco Mundial y el FMI para reducir el déficit fiscal y mantener la inflación bajo

control—, el sistema de seguridad social para las poblaciones más marginadas ha desaparecido por completo. La distancia entre los ricos y los pobres es cada vez mayor. Las medidas para descentralizar y privatizar las economías van acompañadas de iniciativas para desmantelar los ministerios centralizados de educación y cobrar al usuario unas tasas por unos servicios educativos que antes eran gratuitos para todos. Aunque dichas medidas contienen cierto elemento de justicia como el de que los ricos paguen una parte de los costes de su educación, costes que anteriormente eran asumidos por los organismos públicos, para los pobres el panorama es desolador. La esperanza de que la educación actúe como un instrumento para que los niños de las clases más desfavorecidas salgan de la pobreza, queda desbaratada por la imposición de unos pagos que sus padres no pueden asumir. La introducción de la competición y la posibilidad de elección en el ámbito escolar ha motivado que las clases más privilegiadas envíen a sus hijos a escuelas privadas (a menudo subvencionadas, como ocurre en Chile) mientras que las clases populares se ven obligadas a matricular a sus hijos en escuelas públicas que cada vez reciben menos dinero del Estado. Como muestra el caso chileno, la distancia que separa los resultados obtenidos por los estudiantes de las clases privilegiadas de los de las clases menos favorecidas también está aumentando.

Algunos de los probemas más preocupantes desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades educativas y la calidad de la educación en Latinoamérica, están relacionados con la formación del profesorado, sus opiniones políticas y sus capacidades técnicas. Merece la pena investigar hasta qué punto se encuentran correlacionadas la baja calidad de la educación y las reducciones en los sueldos de los profesores (Torres, 1995b). Los profesores han sido quizá los más perjudicados por las reducciones en la financiación de servicios sociales (Torres, 1995b; 1995c). Efectivamente, el número de profesores experimentados que han abandonado la profesión ha seguido creciendo. Como consecuencia, en muchos países de Latinoamérica, son unos profesores cada vez más jóvenes, peor pagados y sobrecargados de trabajo, los que tienen que enfrentarse a los desafíos del ajuste estructural.

Los resultados de esta austeridad fiscal y de las políticas de ajuste estructural han aumentado el malestar social y las manifestaciones masivas, lo que a veces ha llegado a amenazar e incluso a derrocar gobiernos, como es el caso de Venezuela. En el campo de la educación, la introducción de estas medidas económicas neoliberales así como la implantación de una ideología conservadora dentro del sistema educativo ha conducido a numerosas protestas, huelgas de profesores y de estudiantes y a la ocupación por parte de los padres de muchas escuelas y oficinas de educación en países como Nicaragua. Como ha demostrado Arnove (1994a) en el caso de Nicaragua, estas iniciativas han polarizado la educación, a pesar del aparente objetivo de los gobiernos de utilizar la educación como un medio para alcanzar el consenso social.

Aunque la aparición de numerosas organizaciones no gubernamentales internacionales y nacionales (ONGs) como proveedoras de servicios y programas educativos ofrece perspectivas alentadoras, también presenta algunos inconvenientes. Estas organizaciones, en colaboración con programas educativos de base, a menudo son más receptivas a las necesidades locales. Con frecuencia se muestran también muy eficaces a la hora de despertar una conciencia crítica en los individuos y las comunidades, facilitándoles los medios para presentar demandas sobre sus derechos ciudadanos ante el Estado. Pero en última instancia, las ONGs por sí solas no pueden abordar los graves problemas que presenta el hecho de proporcionar una

educación pública a la mayoría de los habitantes de un país. Tampoco pueden por sí mismas conseguir avances importantes en la solución de problemas persistentes como el de acabar con unos índices de analfabetismo superiores al 50%, que se registran en las poblaciones rurales y entre las mujeres de muchos países de Latinoamérica.

En resumen, el aletargamiento económico de los años ochenta ha ido estrechamente asociado con las crisis y las medidas de ajuste estructural. Estas medidas, en un intento por reducir la deuda externa y los déficits fiscales, han traido consigo una serie de recortes en la inversión pública y el mantenimiento de modelos económicos orientados a la exportación. Asímismo han fomentado la exportación de bienes primarios en detrimento de la expansión industrial de la región. A pesar de los esfuerzos realizados por muchas economías latinoamericanas para reducir el interés de su deuda, el resultado final ha sido menos que satisfactorio. La deuda continúa aumentando a un ritmo constante y la estructura social ha quedado dañada por el aumento del paro y la marginación entre los pobres de las ciudades y de las áreas rurales, especialmente entre los más jóvenes (Boron y Torres, 1994). Por otra parte, ya ni siquiera un título universitario es una garantía para encontrar un trabajo bien remunerado.

¿Cuáles son los desafíos a los que nos enfrentamos? La igualdad, la calidad y la adecuación a unas necesidades de la educación siguen constituyendo problemas importantes (Avalos, 1987, p. 153), especialmente ahora que los Estados latinoamericanos se encuentran en malas condiciones financieras para abordar tales problemas de sensibilidad social. Las perspectivas para la educación en Latinoamérica no son esperazandoras. La escolarización en Latinoamérica está marcada por la clase social a la que se pertenece, de manera que los pobres asisten a la escuela pública y los de las clases media y alta acuden a centros privados. La experiencia preescolar, que ha demostrado ser decisiva a la hora de conformar la estructura cognitiva de los niños, no está al alcance de la mayoría de los niños pobres mientras que los de clase media sí tienen la posibilidad de comenzar desde temprana edad el proceso del desarrollo cognitivo a través de un aprendizaje organizado (Torres y Puiggrós, 1995).

La calidad de la educación continúa siendo un problema clave, sobre todo teniendo en cuenta que la jornada escolar ha sufrido una reducción histórica en la mayoría de países latinoamericanos debido a la escasez tanto de recursos financieros como de personal humano. En algunos países el año escolar comprende 100 días al año y tres horas de clase al día. Quizás la mitad de las esas horas se invierten en tareas administrativas en lugar de tareas de aprendizaje. Si se compara el extremo inferior (300 horas de clase al año) con el superior (650 a 700 horas al año) en los países de Latinoamérica, y con el número estimado de horas de clase de Estados Unidos (1.100), el de algunos países europeos (1.300), o el de Japón (1.600), podemos deducir que el escaso número de horas de clase anuales constituye uno de los elementos que más están perjudicando la calidad de la educación en la región (Latapí, 1994).

El analfabetismo vuelve a constituir un grave problema en países como Argentina, Uruguay o Chile, a pesar de que no hace mucho tiempo se consideraba como prácticamente resuelto. Muchas de las campañas de alfabetización a gran escala que se llevaron a cabo durante los años ochenta, hoy en día han sido abandonadas a pesar de los buenos resultados que dieron en su momento (Arnove, 1994a). Los planificadores de la educación se han dado cuenta de que el problema del analfabetismo se está agravando progresivamente. Asímismo, las poblaciones rurales, especialmente las habitadas por grupos indígenas, sufren

cada vez más el deterioro de la educación. Esto se advierte especialmente en el aumento de los índices de analfabetismo. La carencia de una financiación adecuada a los programas de alfabetización y educación básica de adultos es un indicador del desinterés del Estado neoliberal por integrar a los grupos marginados en la sociedad actual. Frente a lo acontecido durante los años setenta y ochenta, cuando los servicios de educación de adultos eran facilitados por el Estado como concesión debida a los derechos ciudadanos y en aras de la legitimación política, en los noventa la tendencia del Estado ha sido la de prescindir de estos sectores dado que no se consideran económicamente productivos ni constituyen una amenaza política (Torres, 1990).

La financiación de la educación continúa siendo un serio problema. Fernando Reimers (1994), afirma que asuntos cruciales como la igualdad y la eficacia de los sistemas educativos están en peligro y que ajustes precipitados como los planes de recuperación de gastos (esto es, las tasas que se cargan a los usuarios de la educación) no resolverán estos problemas. Es más, Reimers critica que deba adoptarse el principio de «la cultura de recortes» que actualmente rige la actuación de los responsables de esta política neoliberal. Los problemas, según Reimers y otros muchos críticos a esta postura neoliberal, pueden sintetizarse de la siguiente manera. En primer lugar, son los objetivos y los procesos educativos los que deberían determinar una lógica de financiación educativa que actualmente se basa en el recorte de las inversiones destinadas a educación en lugar de aumentar dichas inversiones para mejorar el aprendizaje. Esta lógica que ha dado lugar a drásticos recortes ha perjudicado gravemente la capacidad de los sistemas educativos latinoamericanos para ofrecer una educación de calidad a la mayoría de los ciudadanos. La política de descentralización, municipalización y privatización ha traido consigo un desvinculamiento del Estado en su compromiso con la educación pública y con el «contrato social» con los más pobres.

Un segundo problema reside en el hecho de que la actual preocupación por la estabilidad política y la economía de la educación hayan dejado en suspenso elementos clave de la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, ahora se culpa a los profesores de los males de los sistemas educativos; tienen la moral baja, sus condiciones de trabajo y sueldo son precarias y su contribución al «proyecto nacional» también ha disminuido. El papel de los profesores y de los .sindicatos de profesores está sujeto a los cambios en las coaliciones de poder y las condiciones de trabajo y sueldo de los mismos quedan a merced de condicionamientos que vienen marcados por las organizaciones internacionales y su política económica respecto a la escuela (Torres, 1995a). Actualmente, el aprendizaje no es objeto de investigación. Mientras que en los años sesenta y setenta la preocupación principal de los investigadores de la región era descubrir cuáles eran los mejores y más eficaces métodos de enseñanza, los recursos didácticos más eficaces, las técnicas de dirección de grupos más efectivas y la forma más adecuada de interpretar las evaluaciones, muchas de las preocupaciones «técnicas» asociadas a la psicología evolutiva y cognitiva han sido sustituidas, como ya apuntamos antes, por un programa de economía política y financiera en el que la eficacia se mide en función del análisis de costes y beneficios en lugar de los resultados del aprendizaje (Puiggrós, 1995). Es más, los gobiernos no dejan de hablar de temas como la calidad y la eficacia de la educación; mientras por otro lado, trabajan frenéticamente para reducir el déficit fiscal, los presupuestos gubernamentales y al mismo tiempo complacer a su activo (y poderoso) electorado.

La conclusión del estudio sobre el nuevo orden de Estado que está emergien-

do en Latinoamérica arroja que el proceso de ajuste estructural es de naturaleza política más que meramente económica. El ajuste estructural fue posible gracias a estrategias políticas y sociales llevadas a cabo por los sectores sociales más influyentes de la región (Calderón y dos Santos, 1990; Torres, 1995b). El estudio de Calderón y dos Santos concluye que en Latinoamérica se están dando síntomas que apuntan a que el modelo de desarrollo de carácter estatal está tocando a su fin y que la toma de decisiones parece estar cada vez más protagonizada por un sistema político en el que la centralidad del Estado es cada vez menos importante. Este proceso está teniendo lugar simultáneamente con un proceso de democratización política que tiende a ser políticamente inclusivo y un proceso de modernización del Estado que tiende a ser socialmente exclusivo.

Un reciente estudio concluye que existen evidencias empíricas suficientes para afirmar que las políticas de ajuste van asociadas a un aumento de la pobreza, una distribución de la renta cada vez menos igualitaria y un crecimiento económico lento (o negativo). (Carnoy *et al*, 1995). Se ha argumentado que es difícil separar las recomendaciones del FMI y del Banco Mundial así como la puesta en marcha de préstamos de ajuste estructural, de las condiciones internas y externas, a las que se enfrentan los países para la financiación a corto y largo plazo (Carnoy y Torres, 1994). Sin embargo, la evidencia empírica sugiere que los condicionamientos impuestos por el FMI y el Banco Mundial no son especialmente eficaces a la hora de promover un crecimiento económico sostenido o una distribución más igualitaria de la renta. Dichos condicionamientos, junto con el modelo global de ajuste estructural, tardan mucho más tiempo del pronosticado en lograr la recuperación económica que se persigue y a un coste notablemente más alto del que muchos estarían dispuestos a reconocer. En resumen, los recientes estudios demuestran que sean cuales sean las intenciones de este tipo de políticas, el resultado que se obtiene con ellas es una mayor desigualdad en la distribución de la renta y una reducción de las oportunidades para acceder a la escuela y de la calidad de la educación, que afecta especialmente a los pobres de ésta y otras regiones (Carnoy *et al*, 1995).

Actualmente los organismos de ayuda internacional (tales como el Banco para el Desarrollo Interamericano), los gobiernos nacionales y las ONGs (todos ellos protagonistas y antagonistas al mismo tiempo) reconocen la necesidad de alcanzar un consenso respecto a un modelo de desarrollo nacional y un nuevo sistema educativo. Llegar a este consenso sobre cómo debe dirigirse y financiarse la educación y qué es lo que debe enseñarse, es de extrema importancia si es que los sistemas educativos han de desempeñar su papel de preparar a los individuos para que ejerzan sus derechos ciudadanos dentro de una democracia y proporcionarles los conocimientos y técnicas necesarias para contribuir a lograr un desarrollo económico sostenido que beneficie a todos. Es posible, aunque poco probable, que se pueda alcanzar dicho consenso respecto a la educación sin tener previamente que lograr un acuerdo de ámbito nacional sobre el modelo económico de desarrollo. Este modelo debería fundamentarse en preservar la autonomía y soberanía de cada país para desarrollar la política económica y social que aconseja su historia y su dinámica social y cultural, y no unos planes elaborados en Washington D.C., Roma o París. Debería ser también un modelo que reconociera y apoyara el desarrollo autónomo de base, es decir, que se interesara por sectores informales de la economía, eso que se ha dado en llamar «las industrias de los pobres» y que proporciona empleo a casi la mitad de la masa laboral en muchos países de América Latina (Gorostiaga, 1993). Un modelo que englobara algunos aspectos

de la economía de libre mercado para generar bienes y servicios, pero que también abarcara otros de la socialdemocracia, como es la existencia de un sistema de seguridad social que facilitara las condiciones básicas para que todos puedan vivir decentemente. Tal modelo requiere evidentemente que los principales protagonistas establezcan un diálogo sobre cómo se podrían aunar sus fuerzas para conseguir el objetivo de un desarrollo económico sostenido y equitativo. Aunque esta visión puede parecer utópica en muchos aspectos, no deja por ello de constituir una alternativa realista para evitar las actuales e inminentes crisis que son consecuencia de las medidas políticas y económicas que condicionan la existencia de un Estado dependiente en Latinoamérica y contribuyen a aumentar la desigualdad social, la inestabilidad política y el estancamiento económico.

estudios

JOSÉ MARÍA BARRIO
La problemática de la antropología filosófica de la educación

XAVIER RAMBLA I MARIGOT
Los resquicios de la escuela. La organización escolar y los problemas de la investigación-acción en la escuela

GEMA MARTÍN MUÑOZ
Entre el tópico y el prejuicio. El Islam y el mundo árabe en el sistema educativo

MERCEDES GARCÍA BLANCO
Aprender a enseñar matemáticas y conocimiento del profesor: una panorámica desde las investigaciones

JULIO VERA VILA
Educación social e impacto educativo de los medios de persuasión: publicidad y propaganda

TERESA GONZÁLEZ GONZÁLEZ
La micropolítica de las organizaciones escolares

ANTONIO RIAL SÁNCHEZ, MIGUEL Á. SANTOS REGO
El factor trabajo como eje para la elaboración de planes de formación en las enseñanzas técnicas

LA PROBLEMÁTICA DE LA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA DE LA EDUCACIÓN

JOSÉ MARÍA BARRIO MAESTRE (*)

LA UNIDAD DEL SABER ANTROPOLÓGICO

La necesidad de contar con una precomprensión antropológica, que incluya un concepto, más o menos explícito, de lo que el hombre es y de lo que puede «dar de sí» a la hora de afrontar la tarea de su educación, nos viene dada, en primer lugar, por el hecho obvio de que el hombre es el eje central y la justificación de la educación. R. Halkes (1986) ha subrayado que la idea antropológica directriz que tiene un educador no resulta irrelevante a la hora de enfrentarse a su tarea: «Es obvio que lo que los profesores hacen está dirigido en no pequeña medida por lo que piensan».

En efecto, no podemos ponernos a educar sin tener una idea de lo que, en último término, pretendemos conseguir con ello, y así hemos de plantearnos cuál es la esencia de una persona, qué dimensiones de ella debemos desarrollar, qué actitudes y valores hemos de promover para su más perfecto desenvolvimiento individual y social. Ya decía B. Suchodolski (1977, pp. 27-28) que la pedagogía es la ciencia de lo que es posible hacer con el hombre y de lo que el hombre es capaz de hacer consigo mismo —autoeducación—. El hombre, efectivamente, se realiza y se transforma perfectivamente gracias a la educación.

La Antropología de la Educación tiene ante sí la ingente tarea de lograr la unificación del pensamiento filosófico-antropológico con todo el material empírico que aportan las antropologías regionales. Dicha tarea tiene como objeto la propuesta de modelos antropológicos plurales —capaces de integrar aspectos diversos, a veces descubiertos desde otras perspectivas distintas— y que sirvan de base a la tarea educativa.

El trabajo de unificar el conocimiento teórico sobre el hombre con el empírico no parece, en principio, algo sencillo. En efecto, como señala J. Escámez (1981, p. 8):

> parece haber una actitud irreconciliable entre científico-positivos y filósofos en el análisis del hombre (...) La multiplicidad, siempre creciente, de ciencias ocupadas en el estudio del hombre ha contribuido más a enturbiar y oscurecer nuestro concepto del mismo que a esclarecerlo. Nunca el conocimiento del hombre ha sido tan problemático como en nuestros días y, por otro lado, nunca se ha mostrado tan urgente. Es necesario establecer un amplio diálogo interdisciplinar entre teoría y científicos positivos buscando la clarificación de lo humano. La elaboración de un auténtico saber comprensivo del hombre no puede ser tarea de una actividad aislada.

(*) Universidad Complutense de Madrid.

En estas páginas que a continuación se presentan trataré de esbozar una visión global de los principales temas de los que se ocupa la Antropología Pedagógica de orientación filosófica, tal como de hecho se encuentra en la bibliografía alemana, la máxima atención a dicha orientación. Me centraré en las aportaciones generales de la investigación antropológica contemporánea en la vertiente que más se acerca a la temática educativa.

Tentativas de unificación en la Antropología Pedagógica Alemana

Sin desatender la distinción diltheyana entre ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) y ciencias de la naturaleza (*Naturwissenschaften*), los principales autores alemanes que han tratado cuestiones pedagógicas, con algunas excepciones, han procurado aunar en sus investigaciones la vertiente filosófico-antropológica con la empírico-positiva. Incluso lo ha hecho H. Roth (1976), que considera necesario que las ciencias de la educación tengan el tratamiento epistemológico propio de las ciencias naturales: su propuesta de dar un giro «realista» (*realistische Wendung*) a la Pedagogía, en el sentido de trabajarla desde el punto de vista empírico-positivo, no desdeña su fundamentación filosófico-antropológica. Así mismo, y también desde una perspectiva empírica, M. Liedtke (1972) afirma que la Antropología de la Educación debe llevar a cabo un estudio de la evolución, estructuras y necesidades humanas que ayude a resolver problemas prácticos y a mejorar la calidad de la vida de las personas.

Por su parte, H. Zdarzil (1980) entiende esta disciplina científica como un espacio epistemológico unitario que cubre todo el espectro de lo relativo a la educación, integrando todos los aspectos, tanto científicos como filosóficos, que reviste el hombre como ser educando. J. Derbolav (1980) insiste en que la Antropología de la Educación es la base de la Pedagogía y postula un principio hermenéutico que garantice la unidad de las diversas aportaciones empíricas. Tal principio ha de ser el de la autorrealización individual, génesis de la persona o «personación» (*Personwerdung*).

Para K. Dienelt, la Antropología de la Educación, partiendo de los materiales empíricos de las ciencias positivas, ha de proporcionar las bases de una teoría pedagógica que describa, al menos, lo relativo al «deber ser» humano, lo cual no puede hacerse sin recurrir, a su vez, a la Antropología filosófica. A Dienelt le parece necesario distanciarse:

> de una antropología pedagógica caracterizada por una orientación exclusivamente empírica. Frente a ello, intentamos poner en claro que una antropología pedagógica ha de legitimarse en cualquier caso filosóficamente (Dienelt, 1977, pp. 32).

Desde una perspectiva netamente filosófica —la fenomenología existenciaria— O.F. Bollnow (1984) ha ensayado una Antropología pedagógica que trata de aclarar las relaciones entre el fenómeno educacional y el modo de vivir y de existir del hombre. Más o menos en esta línea han seguido W. Loch (1966) y R. Lassahn (1983). Este último, muy influenciado por la tradición existencialista, ha desarrollado una antropología consciente de la dimensión de la finitud. Cabe mencionar, en esta misma tradición, los trabajos de E. Fink (1978) y de M.J. Langeveld (1981).

Recientes propuestas antropológicas pedagógicamente relevantes

Toda práctica educativa sólo es coherente e inteligible a partir de la concepción antropológica que le es inmanente, de manera explícita o implícita. B. Hamann (1992) reseña tres grandes concepciones antropológicas que han convivido en la modernidad: la occidental-cristiana, la naturalista-biologista y la marxista.

- En la concepción antropológica occidental el hombre aparece como un ser híbrido entre la materia y el espíritu, siendo este último su componente principal —la inteligencia, participación del *logos* divino creador— que está llamado a una vida inmortal, en comunión con el cuerpo, que resucitará al final del tiempo. El *homo sapiens* es un microcosmos, un mundo a menor escala, pues tiene vida interior, intimidad, debido a su índole espiritual que, a su vez, es el fundamento de su superior dignidad sobre el resto de la creación.
- En la cosmovisión biologista, el hombre aparece como un puro *homo faber*, en el que lo que semeja espiritualidad no resulta ser más que un cerebro hiperdesarrollado. Aquí, el hombre genuino es el fuerte, el que domina y doblega.
- Y por último, la *Weltanschauung* marxista propone una imagen también materialista del hombre, en la cual todo progreso se debe a su capacidad productiva. El valor del hombre sólo podrá ser patente cuando se libere de las relaciones sociales de clase que hacen alienante el trabajo productivo.

Junto a estas tres concepciones clásicas, Hamann destaca algunas nuevas concepciones del hombre (*neue Menschenbilder*) que han irrumpido en nuestro siglo con propuestas relevantes para la Antropología de la Educación. Señalaré brevemente algunas de ellas:

- En primer lugar, hay que destacar, dentro de la tradición fenomenológica iniciada por E. Husserl, la propuesta axiológica de M. Scheler (1975). En contraposición a las tesis naturalistas y positivistas, el filósofo alemán subraya la importancia que tienen los impulsos inconscientes en el dinamismo psicológico humano, aunque éste, a su vez, sea muy distinto del animal. Todo este dinamismo es de índole espiritual y se fundamenta últimamente en un centro personal. Entre las potencialidades activas del psiquismo humano, destaca la «estimativa» (la facultad de percepción, mediante «sentimientos espirituales» de los valores, que son un tipo peculiar de esencias ideales). La antropología filosófica más reciente pone de manifiesto el nivel propio de la afectividad como un estrato de la persona que, hasta hace no mucho, ha sido marginado. Ha sido, sin ninguna duda, Max Scheler quien ha contribuido de manera más notable en la filosofía reciente a reivindicar el estatuto propio de la vida emocional y su carácter netamente personal.
- En su modelo antropobiológico, A. Gehlen (1980) insiste en el déficit biológico de la especie humana, que hace del hombre un animal muy desvalido en comparación con el resto de las especies animales. Dicho desvalimiento está en función de tres factores anatomofisiológicos: el primitivismo de su sistema orgánico, (que se aprecia en que sus órganos no están suficientemente adaptados ni especializados para las funciones que han de desarrollar en el sostenimiento de la vida humana ni en la subvención de sus necesidades), una larga e incomparable necesidad de protección y una gran pobreza instintiva. Pese a ello —más bien por ello— el hombre tiene una considerable ventaja sobre el resto de los animales, justo por su capacidad de transformar el medio natural (cultura) y de servirse de una serie de instrumentos (tecnología). Dicha capacidad conforma una especie de segunda naturaleza, ya no biológica

sino específicamente «cultural», en proporción a la dimensión psico-espiritual propia del hombre. Gehlen subraya, de manera especial, la peculiaridad del lenguaje y de las instituciones de organización social que se verifican entre los humanos. En Gehlen se considera la cultura como un mundo compensador ante esa negativa dotación orgánica del hombre: «El animal, ante una situación dada, no hace sino resolver su vida, mientras que el hombre la proyecta inventando pautas de comportamiento, es decir, destrezas, arte, ciencias, costumbres que suplan la indigencia biológica, fisiológica e instintiva» (Escámez, 1981, pp. 17, 23 y 24).

- También desde el punto de vista de la Antropología biológica, A. Portmann (1978), incide en la idea del nacimiento fisiológico prematuro del animal humano, que es la condición de posibilidad de un estrato suprabiológico, espiritual y cultural. De nuevo, Escámez subraya la importancia antropológico-educativa de este modelo: «La raíz de la educabilidad está en la indeterminación del hombre y de todas sus energías. Que el organismo humano no asegure las respuestas a las necesidades internas o estímulos externos ha permitido calificar al hombre por Portmann como un ser de carencias. Le faltan, más que a ningún otro ser, esas pautas fijas de acción, y por lo tanto cerradas, que convierten al animal en un ser enclasado. El hombre, para decirlo con brevedad, es un ser al que la naturaleza ha expulsado de su seno, forzándolo así a inventar su propio mundo o a perecer; más que un ser de respuestas es un ser de propuestas, un *homo agens* más que un *homo reagens*, un ser activamente abierto» (1981, p. 16; vid. García Carrasco, 1993).

Tanto Gehlen como Portmann, desde la Antropobiología, la psicología animal y la etología comparada, han insistido en la necesidad de aprendizaje en el hombre debido a su carácter inacabado, a su pobreza instintiva, a la inespecificidad de sus impulsos, a la lentitud y prolongación excesiva de su desarrollo madurativo y a su apertura al entorno. Pero mientras que para Gehlen la inconclusión humana tiene un sentido negativo, para Portmann el inacabamiento y la prematuridad biológica resultan ser la oportunidad para el desarrollo de una forma de vida espiritual, que ya se manifiesta germinalmente en la estructura biológica humana, y cuya realización sólo es posible contando con contactos sociales intensos y múltiples actos de aprendizaje, y con la relación que el hombre mantiene con el mundo cultural que ha recibido en herencia de sus predecesores. K. Dienelt señala esta diferencia en el planteamiento de ambos autores: «Merece la pena llegar a sentirnos conscientes de la diferencia que existe entre Portmann y Gehlen. Es cierto que, para este último, cultura y tradición son también algo *irrenunciable*; pero el modo de ver la relación de la *naturaleza* del hombre con los productos culturales muestra que Gehlen no se ha visto libre de su teoría de la compensación ni ha podido superar la acentuada valoración negativa que va adherida al *ser defectivo* (...). En Gehlen, las instituciones (culturales) apoyan a la naturaleza, prestan *servicio de sustitución*, y constituyen una *contrapartida* de tal manera que, como se dice en la obra de Gehlen, se origina de nuevo un *sistema bien reconstruido*. Pero para Portmann —y esto tiene

valor de tesis fundamental— la *cultura* es *también natura*, representa un factor natural del desarrollo (...). Es verdad que Gehlen ejerce por su parte una enérgica crítica contra esta crítica de la cultura, porque teme una disgregación de la misma (instituciones) que pudiera producirse con una repristinación del hombre en el sentido de recaída en un estado de caótica proliferación de lo instintivo. A la *vuelta a la naturaleza* (Rousseau) opone la *vuelta a la cultura*» (Dienelt, 1980, pp. 58-59; Barrio, 1995).

- En una perspectiva bien diversa de estas anteriores se halla el modelo antropológico que arranca de la teoría conductista de B.F. Skinner acerca del aprendizaje por condicionamiento operante. Dicha teoría estima que el único instrumento eficaz de aprendizaje lo constituye una estimulación rica que seleccione y condicione el comportamiento humano, porque resulta que éste no es otra cosa que una función cuasi-mecánica de los estímulos que, en cada caso, recibe el hombre. La ley del efecto y de la extinción hace aparecer o desaparecer determinada conducta al manipular, no la motivación teleológica, sino la simple causalidad mecánica. En su conocido opúsculo *Más allá de la libertad y de la dignidad* —el título es bien significativo— entiende Skinner la educabilidad como pura «configurabilidad» y, paralelamente, la educación como pura «manipulación», pues la conducta es algo exterior al individuo. Así, entiende que se puede modificar y controlar el comportamiento a voluntad, aunque este control traiga consigo la negación de toda vida interior o actividad inmanente. (La utopía del absoluto control de la conducta humana está bien dibujada en su novela *Walden II*). Ya J. Watson dijo que la «moldeabilidad» humana facilita que desde «fuera» se pueda hacer de un niño o de un tanto un genio como un delincuente. Ésta es la base de los «optimismos» pedagógicos contemporáneos —A.S. Makarenko, S.B. Robinson, sobre las huellas de Locke, Kant y Watson—, que, están convencidos de la omnipotencia del sistema educativo y del proceso mecánico de reproducción en el que consiste la tarea educativa. No obstante, dentro del mismo modelo conductista han surgido ciertas corrientes —como la de Tolman— que admiten cierto margen a la teleología de los motivos y reservan alguna relevancia pedagógica al ámbito cognicional. Aún así, el conductismo más moderado sigue admitiendo un determinismo que niega la libertad y se olvida de que el motivo no se le impone al ser humano por su propia fuerza; más bien ésta depende de la significación que para él tenga en su situación presente. «El motivo, por fuerte que sea, sólo puede revelarse a un sujeto que ya tiene trazado su proyecto de vida» (Escámez, 1981, p. 21).
- Hay que reseñar también el modelo cibernético de F. von Cube (1971). Según este paradigma, el hombre es un «sistema abierto» (*ein offenes System*) que ha de ir siempre reajustándose en relación al mundo y a sí mismo. El hombre tiende a un equilibrio homeostático puramente endógeno, que es condición de su propia autorrealización.
- En una posición alternativa se encuentra V.E. Frankl (1978, 1989, 1990), para quien el hombre, un ser «impregnado de espíritu», sólo puede realizarse dándose a los de-

más. La autorrealización puede ser un efecto formal de la praxis humana, pero sólo cuando no se busca directamente como un fin; si se busca *ex professo* la consecución de la autorrealización queda frustrada. La plenitud no se puede ganar retrotrayéndose en un autocentramiento homeostático; sólo se obtiene en el éxtasis, en el salir de uno mismo en forma *donal*. El modelo antropológico del análisis existencial sugerido por este pensador austríaco procede de la tradición de la llamada «psicología profunda», pero corrige al psicoanálisis y trata de rehumanizar la psicoterapia dándole un enfoque globalizador, y centrado en los conceptos del sentido (*Sinn*), de los valores (*Werte*) y de los componentes «existenciales» de la espiritualidad, la libertad y la responsabilidad. En contraste con la relevancia que al ámbito de lo instintivo-animal y al principio del placer (*das Lustprinzip*) se concede en la concepción psicoanalítica, Frankl propone la autodonación amorosa como clave de la plenitud humana. Ésta radica en su capacidad de autotrascenderse en una «voluntad de sentido» (*Wille zur Macht*), en la cual el hombre es responsable de la realización de unos valores y de un sentido para su vida. La frustración de esa voluntad de sentido constituye el vacío existencial y es psicopatogénica; así mismo suele decaer en lo que Frankl denomina «neurosis noológica».

En la concepción psicoanalítica clásica —S. Freud— todo lo superior en el hombre está frontalmente determinado *ad unum* por la libido (instinto sexual) y por impulsos y fuerzas inconscientes inferiores, que no son más que formas diversas de libido. El hombre, en último término, se reduce a limine, es decir a puro instinto. El concepto de sublimación indica el mecanismo de transformación de esa energía instintual en apariencias de vida psíquica superior, incluso en las objetivaciones culturales del «superego» (*Über-Ich*); pero últimamente hay que explicarlas por causalidad mecánica directa a partir del sustrato libidinal. Ya E. Jung se opuso a semejante reduccionismo antropológico pansexualista, aún destacando la importancia de algunos hallazgos como la causalidad no orgánica de muchas psicopatologías, la relevancia psicodinámica del sueño, de los estratos preconscientes y de las vivencias infantiles. De todas formas, sí que parece haber sido excesiva la insistencia del psicoanálisis en la importancia decisiva que adquieren los primeros años de la vida de una persona. Sin negar la tesis básica, Castillejo advierte que «de los numerosos estudios (metodológicamente, por cierto, muy repetitivos) sobre hospitalismo, guarderías, carencias, etc., no puede derivarse en rigor, que exista imposibilidad de superar los efectos negativos producidos en el hombre. *El proyecto y realidad vital* del hombre no queda trazado, ni ultimado en los primeros años de existencia. La capacidad de cambio, y sobre todo de *proponerse* y asumir el cambio, de perfeccionarse, es casi ilimitada. La educabilidad no se agota en un período más o menos extenso y definido del ciclo vital del hombre. La educación es un proceso continuo, vinculado a la existencia del hombre» (Castillejo, 1981b, p. 34).

- Hamann menciona también el modelo antropológico de la psicología humanista. Ésta investiga los rasgos comportamentales de la dinámica

emocional con vistas a obtener una vida humana plena, sana y equilibrada. Se trata de un modelo terapéutico que subraya la creatividad humana como algo necesario para el desenvolvimiento responsable que haga del hombre un gestor activo de su propia existencia. En él destacan las investigaciones de C.R. Rogers (1989), F.S. Perls y R.C. Cohn a las que se critica una base teórica insuficiente, una falta de propuestas concretas y un cierto descuido en la construcción teórica.

LA EDUCACIÓN... ¿ES POSIBLE?

Tratando de evitar todo reduccionismo y a la vez intentando aunar las contribuciones diversas, vamos a ensayar una aproximación a nuestro objeto de estudio, una especie de corte transversal en el conjunto de esos diversos modelos, que ponga de manifiesto una serie de características antropológicas de relevancia para el análisis de la Antropología de la Educación.

LAS CONDICIONES DE LA EDUCACIÓN COMO PROCESO INDIVIDUAL. ¿CÓMO ENTENDER AL HOMBRE? SUS PECULIARIDADES ESPECÍFICAS

LA NO-INSTINTIVIDAD PURA

Es preciso insistir, en primer lugar, en la diferencia básica que existe entre el modo comportamental humano y el del resto del reino animal. Entre los animales domina el instinto, la conducta fijada *ad unum*. Un mismo estímulo puede inducir sobre ellos un doble efecto: por una parte, desencadena una conducta determinada y ésta, a su vez, marca una concreta dirección al comportamiento. Además de las conductas típicamente instintivas, hay en los animales irracionales superiores otras que han sido aprendidas, de manera que a la fijación instintiva se añade el condicionamiento por el aprendizaje. (Sobre este aspecto se pueden consultar las investigaciones etológicas de Eibl-Eibesfeldt [1972, 1984], Lorenz [1966] y Köhler [1921]). En cambio, en el hombre coexisten estas conductas con otras tendencias peculiares como la autodeterminación, la reflexión, la referencia a un sentido, la libertad, la interpersonalidad-socialidad, el sentido de la corporeidad y de la trascendencia... Todas estas son tendencias que no existen en los demás animales. El carácter fijo de la conducta animal también se aprecia en que no hay en ella perspectiva de finalidad; los animales son incapaces de aprehender las propiedades fungibles universales de los objetos, digamos su instrumentalidad genérica. Un animal superior sí puede hacerlo, y mediante el sentido interno de la estimativa, captar alguna funcionalidad concreta de objetos que quizá le sirven para solventar una necesidad determinada. Puede, en definitiva, usar —o incluso modificar— objetos, pero no es capaz de fabricarlos, pues para ello habría de estar dotado de una cierta prógnosis de posibles necesidades futuras, lo cual no consta en modo alguno.

La imposibilidad de dar cuenta de la conducta humana dentro de los parámetros de la mera instintividad (Barrio, 1995) hace así preciso que se introduzcan correcciones esenciales en algunas antropologías como las de Nietzsche, Freud o, en menor medida, Durkheim, que reducen la realidad humana a una impulsividad neta (dominio, libido, instinto gregario).

Sentido de la realidad. El hombre, animal de realidades

Los animales no se hacen cargo de lo que está ocurriendo en ellos mismos o lo que acontece a su alrededor y son incapaces de imaginar modificaciones en su si-

tuación vital o en algún elemento de esa situación. Si se atiende a la etimología de este término, su estar en el mundo es algo que parece completamente «imbécil», que no tiene báculo; parece que los animales viven sin tener idea de dónde están ni en qué terreno pisan. Su ser es un existir clausurado, pétreo e impermeable a cualquier modificación inmanente, autoperfectiva: el animal es lo que es, sin más, mientras que el hombre es, como propone Fullat (1985a, pp. 329-333), un permanente conflicto entre lo que es, lo que puede ser y lo que debe ser. El modo de estar en situación —usando la terminología heideggeriana, ser en el mundo— se presenta para el hombre, en cambio, no como un mero acontecimiento físico o topológico, sino como algo ontológica y antropológicamente decisivo. El hombre vive conscientemente, dándose cuenta de quién es y haciéndose cargo —no sólo gnoseológicamente sino en la manera del dominio— de todo lo que le rodea, lo cual le confiere una apertura al mundo (*Weltoffenheit*) que le permite una gran capacidad de respuestas diversas, de aprendizajes nuevos y de modos de vivir innovadores y creativos.

Esta plasticidad antropológica es el constitutivo fundamental de la educabilidad humana y presupone su inacabamiento biológico, como individuo y como especie, ontogenética y filogenéticamente.

> Mientras que en el caso de las especies animales aparece una adaptación cada vez más eficiente a su medio, es decir, su sistema de instintos determina con más precisión unos estímulos vitales relevantes y un sistema de respuestas a esos estímulos, el hombre se nos muestra como el especialista en la no especialización; de aquí que mientras la vida del animal está encerrada en un concreto perimundo, la del hombre está abierta al mundo es decir, abierta a nuevos estímulos e imprevisibles necesidades y a respuestas que han de ser unas veces aprendidas y otras creadas (...) El cerebro humano presenta una hiperformalización que permite una mejor elaboración de los datos y por lo tanto presenta un comportamiento cualitativamente distinto a la conducta animal. El que el hombre no tenga aseguradas sus respuestas, debido a la complejidad de su sistema neuronal, es lo que confiere un grado inigualable de plasticidad que le permite vivir en cualquier medio, por muy hostil que éste le sea (Escámez, 1981, p. 15).

El hombre, animal de irrealidades

Todo ello hace visible una faceta antropológica de gran interés para la explicación de las condiciones que hacen posible la educación: el hombre es un ser de proyectos, un ser de futuro, y su manera de relacionarse con el futuro es la de estar abierto a él según el modo de la indeterminación. El futuro se nos aparece como contingente, como una oferta a nuestra libertad. Este futuro que aparece en un principio indeterminado, se convertirá, a través de las decisiones que vamos tomando en el tiempo, en nuestro propio ser. De esta manera, como señala Ortega, podemos decir que somos seres que «deciden» —en alguna medida— su propio ser. El futuro va transmutándose de modo implacable en pasado y va engrosando poco a poco la historia de la humanidad y nuestra propia biografía personal. Y lo hace de una forma que parece condicionar incluso el mismo futuro, como una fuerza que nos impulsa por la espalda y nos arroja inexorablemente hacia el destino. No cabe duda que esta vivencia se compadece bien con dimensiones muy reales de nuestro peculiar modo de ser como personas. En efecto, hay algo fáctico en nuestra existencia —empezando por ella misma— en relación a lo cual no nos es dado tener iniciativa, porque es un «dato», una *conditio* o postulado que no nos hemos otorgado, que nos ha sido dado. Incluso las consecuencias —muchas veces ineludibles— de nuestras propias ac-

ciones y decisiones se incorporan al «bagaje» inevitable de nuestra facticidad. Pero esta actitud no anula la índole inespecífica de nuestra biografía. Por el contrario, sólo a partir de ella —y contando con ella— podemos ejercer la espontaneidad propia de nuestro ser libre, como ha señalado A. Millán-Puelles (1967, 414). Pero a veces la facticidad de lo que de hecho somos puede revestir la apariencia de una carga cuyo onus determina por completo las expectativas de nuestra existencia (Millán-Puelles, 1967, p. 410). En ello ha incidido con particular agudeza el pensamiento existencialista.

La interpersonalidad

En esta dimensión de apertura hacia el futuro se incluyen de manera privilegiada la socialidad humana y la interpersonalidad, la capacidad de compromiso con un sentido (Jordán, 1987) y la capacidad de autotrascendencia, especialmente en el acto de la donación amorosa, que es donde se ejerce de manera plena la libertad. El hombre es capaz de empeñarse, de comprometerse con un sentido, y, más aún, con otra persona. El hombre profesa adhesiones y necesita implicarse siempre: sólo de esta forma tiene lugar la plenitud y la autorrealización. El pensamiento «emancipatorio» entiende la libertad sólo como liberación —*Befreiung*—, como supresión de compromisos y de decisiones. Por el contrario, el hombre es capaz de decir un sí asertivo —y no meramente condicional— con su entera existencia (Gordillo, 1992, pp. 140-141 y pp. 166-167). Y esto es lo que ocurre en la entrega amorosa al otro, o cuando se reconocen unas exigencias éticas, o cuando se formulan ciertos juicios estéticos o, simplemente, cuando se prefiere una cosa a otra (Hamann, 1992, p. 125).

Este aspecto de la interpersonalidad humana refleja la necesidad de aceptación y de ser afirmado por el otro, de poder confiar en otras personas y ser apreciado no por lo que se tiene o por lo que se puede sino por lo que se es. (Esto ocurre, de una manera natural, en el seno de la familia; por ello la familia es una institución que refleja a la perfección —a escala microcósmica pero muy exacta— la socialidad humana). Tal aceptación es una necesidad básica que no experimentan los demás animales nada más que en el período —relativamente corto en comparación con el hombre— de su inviabilidad por sí mismos, en ausencia de sus progenitores. Sin embargo, en el hombre se da como una menesterosidad que siempre le acompaña, que dura su vida entera. Tal aceptación supone mucho más que la mera tolerancia o que el reconocimiento, puesto que «se hace cargo también de lo alienado, lo débil, lo culpable y lo caduco de la otra persona» (Scherer, 1976, pp. 130). Algunos autores como Buber (1954) y, especialmente, Lèvinas (1977) han visto la interpersonalidad humana como una tensión que afirma la trascendencia absoluta del otro. Para Buber, el auténtico encuentro interpersonal tiene lugar cuando el yo y el tú se captan recíprocamente de modo que uno tiene en cuenta la situación del otro y reafirma su alteridad. Incluso la auténtica conciencia reflexiva de la propia «yoidad» sólo es posible en la captación de la alteridad, del otro en tanto que es otro.

El sentido de la corporeidad

Otro rasgo a tener en cuenta es el peculiar sentido de la corporeidad que se da en el hombre. «El ser humano vive trágicamente la tensión entre *ser-cuerpo* y *tener-cuerpo*, cosa que no sucede con los animales. Nos debatimos entre nuestro cuerpo-cosa —el cual somos— y nuestro *cuerpo habitado* —al que procuramos dominar—» (Fullat, 1985, pp. 326-327). De todas formas, «la concepción del hombre que pare-

ce imponerse en la antropología contemporánea es aquella que lo considera como una estructura psicobiológica que presenta un carácter unitario y que ha de ser estudiada desde la perspectiva metodológica holística, es decir, desde la consideración del hombre como una realidad total (...). Como estructura psicobiológica, en el hombre quedan integrados lo que caracteriza al ser vivo, al animal y lo que pueden ser sus rasgos específicos. Aparece así lo que ha denominado Merleau-Ponty *el orden humano*, en el que los procesos somáticos no se desarrollan aislados sino insertos en un ciclo de acción más amplio. El espíritu no se añade a lo vital, lo común a todos los seres vivos, ni al sentir, común con los animales, dejando intacta cada una de las esferas, sino que por el contrario aparece un nuevo ser con un comportamiento muy distinto ya que todas las operaciones están integradas en la estructura total. Con esto no se trata de afirmar que el espíritu sea una nueva especie de ser, sino una nueva forma de unidad que no reposa en ella misma sino en el todo estructural» (Escámez, 1981, 13, vid. Merleau-Ponty, 1957).

En el hombre, la corporeidad se halla determinada esencialmente por el espíritu. De esta manera, la coexistencia y colaboración del espíritu y del cuerpo resulta ser una condición indispensable y presupuesto absoluto de todo el marco de su actuación. El ser humano, en todas sus manifestaciones dinámico-operativas, se muestra como un híbrido, un plexo de materialidad psicofísica. Su cuerpo no es meramente «tenido» por él: el hombre «es» su cuerpo, pero no un es sólo un «mero» cuerpo, sino un cuerpo unido sustancialmente a un alma, a una fuerza «animadora» que, actuando por sí misma, hace que todos los actos y aconteceres del ser corpóreo constituyan una unidad global. De no ser así, el hombre no sería algo unum sino que su ser se escindiría en un conjunto de eventualidades yuxtapuestas y ajenas unas de otras (Hamann, 1992, p. 135).

En último término, de este aspecto se extraen importantes consecuencias que sirven para intentar comprender por qué el hombre necesita educación y aprendizaje.

> El hombre no sólo es educable sino que su especial estructura psicobiológica exige la educación (...). El hombre debe superar el aspecto negativo que entraña la apertura al mundo, con el esfuerzo de la creación de disponibilidades que dirijan su acción; de aprendizajes que la orienten. Determinarse para cada acción y en cada momento sería una tarea abrumadora, imposible de llevar por el hombre. Desde esta perspectiva peculiar es donde adquiere significado pleno el considerar la necesidad del aprendizaje ya que por él los comportamientos humanos quedan, en cierto modo, fijados en una concreta dirección. La indeterminación psicobiológica del hombre requiere, exige la educación (Escámez, 1981, p. 22).

La simultánea vivencia de una cierta reflexividad del ser corpóreo en el hombre, así como su capacidad de trascenderse a sí mismo en la relación interpersonal, resultan claves necesarias para entender con claridad, por ejemplo, el fenómeno de la sexualidad humana, fenómeno que difiere sustancialmente en los hombres en relación a la reproducción que se da en los demás seres vivos. En ellos, la reproducción no pasa de ser un mero mecanismo biológico —valga decirlo así, pese a que ambos términos se excluyen recíprocamente— mientras que en el hombre tiene una significación antropológica y simbólica muy característica (Polaino-Lorente, 1992 y Choza Armenta, 1991).

La imposibilidad de deslindar la dimensión somática y la espiritual en el hombre se aprecia sobre todo en el lenguaje —también en el lenguaje amoroso—, en las producciones culturales, en el arte, en el trabajo, en el juego, etc. Este rasgo se puede apreciar en todos los ámbitos en los que se refleja la dimensión simbólica del obrar humano. El símbolo, en efecto, es

una realidad material que involucra y concita en sí misma —y esencialmente— la irrealidad de lo que es por ella signado, que atañe a lo que de manera intencionada apunta (vid. Cassirer, 1993).

El naturalismo, como visión unilateral del hombre, pierde una dimensión esencial de la realidad humana. Refiriéndose al estructuralismo dominante en los años sesenta (Lévi-Strauss, Foucault, Althusser, Lacan, Derrida, etc.), Fullat afirma que «renegó del humanismo y de su fuente, la conciencia o sujeto humano, con ánimo de asegurar un conocimiento científico en las ciencias sociales o empírico-humanas». Así mismo, con ánimo mordaz declara que «salvo el desdén con que han tratado la subjetividad del hombre, poca cosa más han logrado. Sus trabajos dejan sin tocar las grandes angustias de la humanidad; han sido preciosistas en aquello que nos resbala» (1985, p. 326). «Hablar del hombre natural es una contradicción. Entre el sistema receptor y el efector, que se encuentra en todas las especies animales, hallamos en él como eslabón intermedio algo que podemos llamar sistema simbólico. Esta nueva adquisición transforma la totalidad de la vida humana. Ya no vive en un universo físico sino en un universo cultural» (Escámez, 1981, p. 23).

El sentido de la trascendencia

Por último hay que decir que la realidad humana no se comprendería desde una visión «terrenal», como diría J. Pieper (*irdische Kontemplation*). El hombre es un ser que tiende a trascenderse, pero no sólo en línea horizontal. Heidegger interpreta la autotrascendentalidad humana (*transzendentale Freiheit*) como pura apertura al mundo (*Weltoffenheit*). Si se toma en serio esto —y Heidegger lo toma en serio— la conclusión es que el hombre es un ser para la muerte (*zum-Tode-Sein*).

Sin embargo, el hombre posee una tendencia que le hace buscar la inmortalidad. El hombre —conscientemente o no— se refiere a Dios y le busca (Hamann, 1992, p. 140). El hombre se percibe a sí mismo como limitado, dependiente, contingente y mudable. Aunque todo lo espontáneo puede, o bien asumirse como tal, o bien transformarse culturalmente —también de manera adversa a la espontánea orientación del propio ser— el hombre tiende a verse a sí mismo condicionado y, por tanto, a buscar lo condicionante en algo a su vez no condicionado, absoluto. Esta, llamémosle «teología espontánea» o inmanente, es la persuasión insensata de la existencia de una causa invisible de lo visible. Quizá este orden de consideraciones —llamémosles trascendentes— se plantean de modo acuciante ante casos como la muerte, en los que el hombre advierte que no todo puede ser caduco, y que ha de enfrentarse a un destino que trasciende a la muerte misma. Toda la realidad humana es un movimiento que sólo se explica por su carácter inacabado, por la falta de plenitud. La tendencia a la realización de un sentido en la vida ha de fundarse necesariamente en una noción —explícita o vaga— de aquello que, por ser la razón originaria de tal tendencia, el hombre entiende que ha de satisfacerla. Sin Dios —el Absoluto incondicionado— resulta imposible, en último término, esclarecer a fondo la cuestión del sentido. Lo ha mostrado con rotundidad -si bien por contraste- el pensamiento existencialista (Sartre, 1973; vid. Polo, 1991, pp. 221-223, p. 245 y 253).

La educación como proceso de enculturación y de socialización. El asunto de los valores individuales y sociales

La cultura («cultivo») producida por el hombre está ligada a las coordenadas espacio-temporales. Separar sociedad y cul-

> tura en lo que se refiere a la educación supone romper la vinculación básica que a ambos elementos conforma. La educación vincula indiscutiblemente al hombre con la realidad socio-cultural de la que forma parte (...). La educación deberá recogerla, en su exacto y profundo sentido (Castillejo, 1981a, p. 38).

La educación, en efecto, es lo que permite que el hombre, cada hombre, acceda a la riqueza cultural que constituye el bagaje vital de todas las generaciones de hombres que le han precedido en la tarea de vivir (vid. Fullat, 1985a, pp. 329-333). La educación se presenta, por tanto como un hecho cultural. La educación no es un algo meramente «natural». Aparece ligada a la existencia histórica, si bien pertenece a la naturaleza humana el que el hombre sea una realidad cultural e histórica.

Por otro lado, aunque es preciso señalar que la educación se refiere a la habilitación personal de cada individuo, no cabe olvidar que consiste también en un fenómeno que se desarrolla en la dinámica social. No es un mero mecanismo de reproducción socio-cultural, como pretende la teoría sociológica de Bernstein (1988); la escuela no es *sólo* una institución conservadora de usos, costumbres, actitudes, valores y normas, una correa de transmisión de posiciones socioeconómicas que los individuos encuentran en sus núcleos domésticos de origen, o una estructura de legitimación de las desigualdades sociales. Sim embargo, y aunque la escuela no se reduce a esto, su dimensión sociológica ha sido hasta hace poco tiempo con frecuencia marginada de las consideraciones pedagógicas. La educación formal no es sólo un proceso individual, sino también un «sistema» social. «La influencia de la sociedad en la educación hay que interpretarla como una intervención en la educación. Esta influencia se produce desde los factores condicionantes (indirecta) hasta la directa intervención del sujeto en la educación (...). La sociedad es la conformadora de los fines de la educación (Natorp, Durkheim) en tanto que ésta es, desde esta perspectiva, un fenómeno de *mecanismo* social, que trata de acercar (promocionar) al sujeto hacia la aspiración colectiva de existencia» (Castillejo, 1981a, p. 54). De todas maneras, el monopolio de una óptica exclusivamente sociologista entraña el peligro de desatender la influencia de ciertas agencias educativas no formales e informales; si bien tener esto en cuenta tampoco justificaría el mito de la «desescolarización».

El análisis de la educación como hecho socio-cultural nos conduce al asunto de los valores que el «sistema» educativo pretende transmitir a las jóvenes generaciones. Aunque no podemos abordar con detención un tema de tal envergadura, apuntemos, en primer lugar, que la educación está en el terreno de lo fáctico, mientras que los valores no son hechos sino que están en el ámbito del deber ser. «La educación, además de datos —objeto de estudio científico—, es deseo de valores, de finalidades —objeto de consideración filosófica—, con los que cree poder hartarse y satisfacerse de manera definitiva» (Fullat, 1985b, p. 158; 1988 y 1990, p. 129). No se puede comprender —ni emprender— la tarea de educar sin tener presente una concepción de un estadio final del ser y de la vida del hombre que estén definidos a través de cualidades de valor. En este sentido, la educación puede entenderse como «humanización» u optimización del hombre en tanto que hombre. «El valor, como la estrella polar para el navegante, dirige la ruta, imanta la acción y nunca se alcanza. O mejor nunca se alcanza del todo. Por ello la condición humana se *trasciende y sobrepasa* sin descanso» (Marín, 1981, p. 78; 1993; Gordillo, 1992, p. 26; López Quintás, 1989 y Reboul, 1992). La educación es inseparable de un concepto general de «lo valioso», de la excelencia, de la perfección, si se quiere utópica, pero de un esta-

do deseable que, al menos, es preciso pretender alcanzar. Por eso señala Marín, a continuación, que «la educación ha de suscitar en todos actitudes, hábitos y saberes, que trascendiendo la realidad deficiente, hagan la vida individual y colectiva más humana, más valiosa» (Marín, 1981, p. 82).

La interrelación entre los valores personales y sociales se propone cada vez más como una exigencia creciente, en la medida en que el individuo está llamado —más en una sociedad cooperativa y solidaria a la que el ideal democrático aspira— a enriquecer a la comunidad con su propia aportación, en concreto, con la que recibe e incorpora a través de la educación formal e informal. La vida social —y más en el contexto sociocultural que abre el estilo de vida democrático— se caracteriza por la exigencia de abrir vías de participación en la gerencia de los asuntos que nos afectan a todos. La democracia exige la aportación de todos y de cada uno de nosotros para la resolución de los problemas. Por eso mismo cabe decir que la democracia, más que un derecho de los pueblos, es una exigencia. (De ahí su índole esencialmente moral). Vinculada formalmente a la idea de servicio, la democracia auténtica se distingue por la madurez intelectual y moral de los ciudadanos. El inmaduro es el que sólo sabe exigir a los demás, pero no sabe exigirse a sí mismo y, por ello, desconoce el valor del servicio. El reto más profundo que la idea de democracia incluye, además del respeto a las personas, es éste: que cada ciudadano coopere con el bien común. Así, integrarse en una sociedad —en la que todos, en definitiva, persiguen la consecución del bien común— significa aportar lo mejor de uno mismo, lo que se puede dar en función de lo que uno es. Y esto es algo más profundo que el reparto económico de los bienes materiales. Participar de lo que se es, es más valioso que participar de lo que se tiene. La justa distribución de la riqueza material es un ingrediente necesario de la justicia social y un aspecto nuclear a tener en cuenta para el mantenimiento de un régimen democrático. Es necesaria sí, pero no suficiente. Hace falta, además, que cada uno aporte lo que es. Y lo que es el individuo, lo es, en gran medida, por la educación que recibe.

Por otra parte, conviene hacer la siguiente matización: que no se debe «preservar» la democracia, sino que hay que «emplearla», ponerla en funcionamiento, porque es un medio, no un fin. El fin último de la convivencia social en democracia es facilitar —cuando menos no estorbar— la consecución de la felicidad. La democracia, en fin, es un buen medio —quizá el mejor que hasta ahora la experiencia histórica humana haya encontrado— para la promoción social de lo que Aristóteles llamaba la «vida lograda». Pero quizá no sea necesario hacerla efectiva como lo que es: gobierno del pueblo. Y gobernar, disponer de poder, ha de ser siempre alguna forma de servir, en concreto, de hacer rendir las propias capacidades en favor de la comunidad, para hacer más llevadera la vida social y más hacedero su fin, que es la consecución de una vida lograda, o feliz, en el mayor grado de consecución posible. Por esta razón, el pleno desarrollo de la personalidad es la mejor manera —si bien no la única— de integrarse en la sociedad como un miembro activo y solidario. Los bienes materiales pueden ser distribuidos entre varios pero, en sentido estricto, no pueden ser compartidos. Sean o no fungibles, su consumo es completamente individual y, lo que yo consumo, no lo puede consumir nadie más. Por el contrario, los bienes de la cultura invitan a la efusividad. Y sobre ellos puede —y debe— construirse la sociedad, puesto que sólo ellos pueden, en último término, fundar relaciones de solidaridad profunda.

Estos «bienes culturales», que son patrimonio de la colectividad, pueden ser de carácter muy diverso: la memoria histórica de un pueblo (su lengua, su religión, sus creaciones artísticas y literarias, etc.). Así mis-

mo, también forma parte de la cultura el conjunto de técnicas de las que se dispone para modificar el entorno y hacerlo más habitable por el hombre, los usos y costumbres, las leyes, las creencias, etc. Pero, como en el transfondo de todo ello, las aspiraciones de una comunidad son las que configuran las vigencias colectivas que son esenciales para entender la existencia de dicha comunidad, es decir sus ideales y sus valores (Barrio, 1994a, 1997).

Por último, considero que una auténtica sociedad de la comunicación (*Kommunikationsgemeinschaft*) sólo es posible si existe ese conjunto de vigencias colectivas que son comúnmente aceptadas como valiosas en la forma de lo que algunos vienen llamando, con los debidos matices, «filosofía pública» (Barrio, 1996). Sobre esos valores cabe un diálogo libre de dominio (*Herrschaftsfreidialog*), y es bueno que lo haya, pero su reconocimiento es más fruto del descubrimiento madurativo que del consenso de las mayorías sociológicas.

En la educación cívica y política esto ha de traducirse en la exigencia de buscar lo valioso y, con respecto a ello, discernir sus contingentes e históricas manifestaciones. La educación cívica y política ha de enseñar a respetar las leyes humanas, pero sin sacralizarlas.

EL HOMBRE COMO PROYECTO INACABADO. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA INDETERMINACIÓN HUMANA

La necesidad que tiene el hombre de hacerse tema de sí mismo no es sólo teórica sino también muy práctica. El ser humano necesita ubicarse en la realidad que le circunda, pero no como cualquier otro animal, sino con una óptica macroscópica: no le basta con situarse en su entorno próximo; ha de ubicarse en relación a la totalidad del cosmos. Ésta es la idea que subraya Gehlen (1980) cuando afirma que el hombre no tiene «mundo entorno» (*Umwelt*) sino «mundo» (Welt). El «puesto del hombre en el cosmos», del que con gran agudeza hablara Max Scheler (1975), no es sólo un estar situado geográficamente ni dentro de la escala zoológica; se refiere, ante todo, a su status ontológico. Pues bien, de la noción que se haga el hombre de sí mismo (*Menschenbild*) dentro del conjunto de la realidad (*Weltanschauung*) depende en buena parte, por no decir enteramente, su modo práctico de conducirse en la vida, dependen incluso sus opciones y su mismo ser en la medida en que le es dado «hacérselo».

Lo que creemos del hombre afecta en lo más hondo a nuestro comportamiento y lo que el hombre piensa acerca sí mismo acaba configurando su propia vida. Por eso los interrogantes antropológicos no son puramente especulativos, sino que afectan a la vida humana, tanto que las diversas respuestas que se les puede dar señalan rumbos, en ocasiones muy distintos para la vida humana. No es precisa una gran dosis de perspicacia intelectual para advertir que variará bastante la actitud ante la existencia y la vida si se piensa que el hombre es lo que come o si se le concibe como creado a imagen y semejanza de Dios. No parece «inocente» —en el sentido de carente de todo valor práctico— una concepción antropológica que ve al hombre abocado a la muerte o a la inmortalidad, a un destino ciego o a la absoluta construcción de su propia existencia.

Asimismo será muy diverso el modo de enfocar la tarea educativa de un educador que estime que el hombre es parcialmente dueño de su destino y, por ello, responsable de su conducta, que el de otro que no vea en la persona y en su comportamiento nada más que una mera función física de interacciones sociales y ambientales procedentes del exterior. Como decía C.S. Lewis, al hombre le es posible tomarse como un mero objeto natural, pero cuando

el hombre pretende entenderse a sí mismo como materia bruta, acaba convirtiéndose en dicha materia. De ahí concluye Lewis la responsabilidad de esa autointerpretación (Lewis, 1978, p. 44). D. Sacristán expresa esta misma idea con palabras certeras: «El hombre es un ser capaz de convertir en *ideal* de su conducta la *idea* que tenga de sí mismo» (1982, p. 27). Tal es el sentido de la expresión de Choza (1982, p. 15): el hombre necesita saber lo que es para serlo.

Esto presupone que el hombre puede determinar su vida en una u otra dirección. A su vez indica que la vida no está previamente determinada, al menos en el sentido antropológico más profundo. Tal indeterminación o plasticidad originaria del ser del hombre se nos hace fenomenológicamente manifiesta en forma de *inacabamiento.* Esta no-terminación del ser humano tiene una importancia heurística constitutiva para la Antropología de la Educación, y puede ser observada, como muestra D. Sacristán en su artículo, desde tres aspectos o puntos de vista distintos: inacabamiento biológico, psicológico y moral.

- Como ya se ha visto más arriba, el *inacabamiento biológico* ha sido categorizado por Gehlen en términos de inespecificación orgánica y primitivismo anatómico. Así mismo para Bolk y Portmann se manifiesta como embrionalidad y prematuridad. Según este último autor es dicha prematuridad e inacabamiento morfológico lo que le proporciona al hombre una elevada plasticidad e indeterminación, que en último término hace posible el aprendizaje. La casi total invalidez biológica del hombre se traduce en una dependencia absoluta y en la necesidad de ayuda por parte de sus congéneres. Dienelt también ha hablado del hombre como un ser defectivo.
- Del *inacabamiento psicológico* también nos hemos ocupado suficientemente cuando hacíamos referencia a que la conducta humana no puede explicarse apelando sólo a la instintividad. Al hablar de esta «no instintividad pura», Sacristán menciona algunas observaciones de Yela y de Millán-Puelles acerca de la impregnación racional de los instintos en el hombre. Ni siquiera la satisfacción de las necesidades más primarias se lleva a cabo en el hombre de una manera meramente instintiva. Y así anota Millán-Puelles: «comemos con la fantasía y con la razón, no menos que con la boca y el estómago» (1974, p. 28). En efecto, ninguna necesidad le impone al hombre un modo fijo y estereotipado de satisfacerla: cada modo es siempre cultural, relativo y cambiante.
- El *inacabamiento moral* se puede considerar desde una óptica estrictamente filosófica y tiene una profunda raigambre antropológica: el hombre es un ser temporal e histórico, es decir, biográfico. El hombre se predispone ante el futuro también mediante su capacidad para tomar opciones. Pero las opciones del hombre van diseñando el proyecto personal que a él mismo le conforma. La tarea moral que tiene el hombre de hacerse su propia vida presupone que no está «hecho del todo», como subraya Ortega y Gasset, aunque ello no significa —matiza Millán-Puelles— que esté «del todo por hacer». Tal relativo inacabamiento antropológico-moral ha sido, según cita Sacristán, por autores tan diversos como Píndaro, Schiller, Kierkegaard, Jaspers, Frankl, etc. En especial la sensibilidad existencialista ha reparado, como su específica antropología, en esta índole indeterminada del ser humano merced a su libertad.

La libertad, a su vez, puede ser considerada desde tres puntos de vista: ontológico-trascendental, y psicológico y moral (vid. Millán-Puelles, 1995).

- En primer lugar, ser persona consiste en tener la capacidad de querer y de entender y, a través de esas capacidades, estar abierto a la totalidad de lo real. La dignidad más elevada de la persona radica en que, mediante la inteligencia y la voluntad, el hombre posee una apertura intencionalmente infinita hacia la totalidad del ser. El hombre no está clausurado dentro de su ser físico, sino que está intencionalmente abierto a enriquecerse también con el ser de la realidad exterior. Esta cualidad antropológica es a la que se refiere Aristóteles cuando dice que el alma humana es, de alguna manera, todas las cosas. Por su parte, Heidegger apreció esta plasticidad ontológica del ser personal y la caracterizó como *libertad trascendental* (vid. Barrio, 1994b). Ahora bien, la personalidad en el hombre es posible como apertura trascendental hacia la totalidad del ser en virtud de su inacabamiento ontológico: el hombre puede completar su ser con el ser de esa realidad que está fuera de él, entendiéndo y queriendo a ese otro ser.
- En un segundo nivel se encuentra la *libertad de arbitrio.* La especial relevancia que adquiere el hombre frente al resto de la realidad estriba también en esa peculiar capacidad de iniciativa que posee y que se conoce como libertad. Con todo, como capacidad de optar, esa libertad tiene una doble característica: y es que por una parte, la libertad no es el resultado de una opción libre y, por otra, ella misma se realiza en la medida en que se vincula con un objetivo y, por tanto, se autorrestringe, perdiéndose, *eo ipso*, parcialmente. Esta paradoja es inherente al concepto de libertad como autodeterminación. Ambos aspectos exponen el hecho de que esta libertad electiva («libre arbitrio») está ya limitada, por el hecho de darse en un ser que también es limitado. Una libertad absoluta sólo sería pensable en un ser absoluto, en un ser en el que no cupiera límite alguno, en un ser, que no mantuviera ninguna relación de dependencia con cualquier otra realidad ajena. No es ése el caso del hombre. La libertad humana es real, pero también limitada: sólo excluye la heterodeterminación de la voluntad, pero no deja de ser una determinación peculiar, una autodeterminación. Ahora bien, la limitación fáctica de la libertad humana no supone que el hombre no sea libre en absoluto, sino que no es absolutameente libre. De esta manera se excluyen así las versiones negadoras de la libertad, propias de cada una de las diversas formas de determinismo.
- Ambos tipos de libertad —la libertad trascendental u ontológica y la psicológica o el libre albedrío— tienen en común su condición fáctica que resulta de que el hombre al no haber ganado la libertad se encuentra con ella, la recibe como algo que se le da sin haberlo puesto él en su vida. Ahora bien, hay una tercera dimensión de la libertad —que podríamos llamar «moral»— que al hombre sí le permite otorgársela. Se trata de una libertad que la persona puede adquirir o perder con sus propios actos. La *libertad moral* podría ser descrita como la capacidad del hombre para querer un bien que se le presenta de díficil consecución y, en consecuencia, para superar las inclinaciones que por naturaleza tenemos hacia lo fácil y agradable. Se trata, entonces, de la fuerza moral de que puede dipone la voluntad para querer algo sin

que apetezca o satisfaga otras inclinaciones sensibles, o, a la inversa, para rechazarlo aunque las satisfaga. Este dominio sobre las inclinaciones se adquiere repitiendo voliciones concretas de bienes arduos, en él consiste la virtud moral y se llega a él mediante ella. La virtud moral libera al hombre de la esclavitud a sus inclinaciones, no porque éstas sean en principio perversas o malas, sino porque han de sujetarse a lo más noble y digno que hay en el hombre: la razón y la voluntad libre. La libertad moral no consiste, por tanto, en librarse de las «trabas» de la ley moral o del compromiso, sino en tener la fuerza moral (virtud) suficiente para querer lo que no apetece o lo que se opone a nuestras inclinaciones. Se trata de, sin dejar de tener tales inclinaciones, no dejarse atrapar por ellas. Tal dominio sobre los apetitos confiere a la voluntad del hombre, que está dotada de libertad moral, una amplia autodisponibilidad para proyectar su vida en función de bienes o valores que la hagan más plena.

CONSECUENCIAS ANTROPOLÓGICO-EDUCATIVAS DEL INACABAMIENTO HUMANO. ¿NECESITA EL HOMBRE LA EDUCACIÓN?

El asunto del inacabamiento tiene consecuencias antropológico-educativas cuya relevancia es interesante reseñar (Barrio, 1995). En general, señala Sacristán, el inacabamiento aparece como «la condición más radical de posibilidad del aprendizaje» (1982, p. 37). Si la conducta humana estuviera determinada *ad unum* por pautas biológicas, no tendría sentido alguno el aprendizaje. Puesto que la biología no le da resuelta la vida al hombre, este último necesita fijar su conducta en una dirección concreta. Para ello necesita también la ayuda de los demás. Sin la educación y el aprendizaje, el hombre no podría dar coherencia y estabilidad a su conducta, con lo cual la vida acabaría convirtiéndose en un agobio continuado: el hombre tendría que ir improvisando *ex nihilo* su conducta —y, por tanto, su propia realidad— de manera permanente a lo largo de su existencia. Los hábitos se presentan como «segundas naturalezas» y tienen un sentido también «económico» pues sirven para el ahorro de esfuerzos y facilitan la vida. Un esfuerzo inteligentemente conducido y una dilatada práctica hacen que el hombre obtenga facilidad para obrar de un modo incluso «automático», pero con impulsos que no le vienen dados sólo por la naturaleza porque los ha aprendido.

Por otro lado, la posibilidad que el hombre tiene de objetivar las cosas le proporciona una distancia con respecto al mundo que le es necesaria para hacerse cargo de lo que le rodea y él mismo. Este hacerse cargo de uno mismo y del mundo entraña una vertiente práctica pues hace posible que el hombre planee su futuro. Y esto puede tener lugar a través de la opción. Al optar los hombres limitamos nuestro futuro, y nuestro ser. Pero al limitarlo, también lo realizamos, y de esta manera se va configurando nuestra vida con una serie de seguridades y firmezas —los hábitos— que van señalando en el tiempo nuestro actuar y acaban por constituir un suelo nutricio apto para promover nuevos crecimientos. L. Polo lo ha expresado de manera cabal:

> El hombre es capaz de un crecimiento irrestricto porque es un ser que no se limita a ejercitar acciones, sino que al ejercitarlas, sus capacidades son reforzadas, en una especie de feed-back, para decirlo en términos cibernéticos: cuando la acción está hecha repercute en el principio e incrementa su poder; su capacidad, la acción posible posterior es de más altura (Polo, 1993, p. 90).

En ese crecimiento —al que la educación y la instrucción sirven de apoyo— existen dimensiones muy diversas: la intelectual, la afectiva, la social, la moral, etc. Y en todas ellas —aunque de manera diversa— tiene un papel esencial el aprendizaje. Éste puede entenderse como el producto de una acción recíproca entre la naturaleza, la herencia, el ambiente y la propia autorregulación personal. Ahora bien, ¿qué papel le corresponde a cada uno de estos factores y qué incidencia concreta tiene cada uno de ellos en el proceso del aprendizaje y en sus resultados finales? Resulta ser ésta una cuestión harto discutida, puesto que distintos ambientes interactuando con unas mismas disposiciones naturales pueden producir resultados completamente heterogéneos. En efecto, si sobre un mismo material genético —genotipo— actuan factores ambientales diversos, se verifican a veces conductas —fenotipo— también diversas. Refiriéndose a la génesis de la conciencia moral, por ejemplo, subraya Lassahn que ésta «no radica en factores de índole biológica ni tiene su fuente y sede en los genes, sino que se remonta hasta las actitudes y sensibilizaciones que proceden del mundo vital de los grupos primarios y apela últimamente a los estratos prerracionales de la praxis» (Lassahn, 1989, pp. 390-391; vid. Lippitz, 1990). Ocurre también lo contrario: que un mismo ambiente con disposiciones hereditarias distintas da lugar a resultados comportamentales también diversos. En otras palabras, la configuración de las disposiciones parece que depende del ambiente, pero, a su vez, el influjo del ambiente se nos antoja en función de las propias disposiciones naturales del sujeto.

En primer término habría que subrayar la necesidad de afrontar sistémicamente el problema que ahora planteamos bajo la categoría de la acción recíproca. En efecto, el aprendizaje parece más bien el resultado de la acción conjunta de una serie factores naturales y ambientales que el resultado de la incidencia que, por separado, tienen cada uno de estos factores. Ahora bien, decir que no cabe determinar con exactitud qué le corresponde, en el aprendizaje, a la naturaleza y qué al ambiente exterior, no significa que no se pueda establecerse ningún principio, al menos probable. En este sentido, la descripción fenomenológica del proceso del aprendizaje arroja —aunque deban considerarse como algo provisional— los siguientes resultados, que han sido señalados por Hamann:

- En el ámbito de lo orgánico, el condicionamiento por parte de la herencia genética resulta más fuerte que en el ámbito psicológico o mental.
- Las funciones psíquicas formales que intervienen en la percepción y en las vivencias están más condicionadas por la herencia. Sin embargo, la apropiación de contenidos —por ejemplo, valores— es más bien fruto del aprendizaje y del contexto ambiental.
- En general, las peculiaridades corporales, psicomotoras y temperamentales se deben más al influjo de componentes hereditarios, mientras que el espectro psíquico de lo emocional, la personalidad y los componentes cognitivos están más en relación con el ambiente. Al influjo de éste hay que atribuir también, principalmente, el ámbito de lo espiritual y cultural: los intereses, ideales, necesidades, valores socioculturales, motivaciones, sentimientos y actitudes.

Con todo, sería ridículo pensar que cabe establecer relaciones de determinación unívoca o unidireccional entre todos estos ámbitos vitales y los factores genéticos o medioambientales. Además, en la configuración ontogenética de la personalidad no se puede eludir la relevancia que tienen otras tendencias autodirectivas como son los proyectos personales y las elecciones libres que vamos haciendo a lo

largo de la vida. Contra las hasta hace bien poco habituales explicaciones mecanicistas, habría que decir, en general, que el nivel en que los factores hereditarios —digamos «ecológicos»— o personales contribuyen al proceso de la antropogénesis es irreductible y, por tanto, el nivel de aprendizaje es muy variable en cada individuo. La interacción aludida, así como la particular influencia que el entorno primario prerracional (*Lebenswelt*) ejerce en la educación y en el desarrollo personal ha sido meditada, desde los postulados de la fenomenología, por M. J. Langeveld (1981) y, en particular, por W. Lippitz (1978, 1980, 1983, 1984, 1987; vid. Mèlich, 1994).

Así, si se advierte con claridad el profundo significado del inacabamiento moral y de la consiguiente necesidad de la libertad moral para que el hombre esté autodisponible con referencia a la realización madurativa de su propio proyecto vital, se pueden extraer una serie de consecuencias pedagógicas de gran calado, todas ellas en relación directa con la necesidad de una educación de la voluntad. En este sentido se plantea ofrecer al educando una serie de tareas educativas esenciales tales como éstas: ofrecer al educando las oportunidades que sean necesarias para que en su actuar no proceda a la ligera, hacerle consciente de que ha de ponderar las consecuencias de sus actuaciones para que en su modo de obrar se someta a la guía de pautas de verdad valiosas, enseñarle a que use rectamente su libertad, a que someta sus ideas y su comportamiento a normas éticamente legitimables (Heitger, 1989, p. 517). En definitiva, hace falta ofrecerle al educando ocasiones que le ayuden a formarse un criterio moral de actuación, que, en último término, será deudor de una adecuada captación de los horizontes axiológicos que han de orientar la existencia humana.

De la índole dialógica y social humana se desprenden, a su vez, importantes consecuencias que han de orientar todo un sector importante de la tarea educativa. La educación cívica —y también política— debe procurar a las personas rasgos y competencias sociales que les ayuden en el encuentro comunicativo, en el respeto a la reciprocidad dialógica, que afirma al otro por sí mismo (Heitger, 1989, p. 525), en el aprecio de los ideales de justicia social, cooperación, solidaridad y bien común.

Por último, la reflexividad, el ansia de plenitud, el horizonte mundano —en el sentido de Heidegger—, la libertad, la responsabilidad, la capacidad de libre decisión, la interpersonalidad y la compenetración psicosomática —determinada por el modo humano de *ser en el mundo*, que permite interiorizar lo exterior y manifestar lo interior— son dimensiones antropológicas que han de ser tenidas muy en cuenta en la educación intelectual, moral, afectiva y física. Y, a su vez, todos estos aspectos educativos han de coordinarse —y no meramente yuxtaponerse— en la estimulación global del desarrollo humano. Tal desarrollo es permanente, a lo largo de toda la vida, justo porque el inacabamiento humano no es fáctico sino apodíctico: el hombre es perfectible no de hecho, sino siempre por definición (Castillejo, 1981b, pp. 32-33). Por este motivo la educación, como afirma Fullat, no es un lujo, sino algo esencial para el hombre, que sólo termina con la muerte (1985a, p. 329 y ss).

BIBLIOGRAFÍA

BARRIO, J. M.: «Valores y escuela pública. El reto fundamental de una educación para la democracia», *Revista Complutense de Educación*, V, 1, 1994, pp. 45-65.

— «Libertad trascendental y educación. Sobre el modelado en educación», *Anuario Filosófico*, XXVII, 2, 1994, pp. 527-540.

— «Aspectos del inacabamiento humano. Consideraciones desde la Antropología de la Educación», *Revista Española de Pedagogía*, LIII, 200, enero-abril, 1995, pp. 75-103.

— «Democracia real versus democracia formal. Breve reflexión sobre la urgencia de una educación en valores», *Bordón*, 48, 2, 1996, pp. 179-184.
— *Positivismo y violencia.* Pamplona, Eunsa, 1997.
BERNSTEIN, B.: *Poder, Educación y Conciencia: Sociología de la Transmisión Cultural.* Santiago de Chile, CIDE, 1988.
BOLLNOW, O. F.: «Pädagogische Anthropologie auf empirisch-hermeneutischer Grundlage», *Zeitschrift für Pädagogik*, 13, 6, 1967, pp. 575-596.
— *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik.* Essen, Modelle pädagogisches Verstehens, 1968 (2.ª ed.).
— *Existenzphilosophie und Pädagogik.* Stuttgart, Kohlhammer, 1994.
BUBER, M.: *Die Schriften über das dialogische Prinzip.* Heidelberg, Schneider Verlag, 1954.
CASSIRER, E.: «Una clave de la naturaleza del hombre: el símbolo», en *Antropología filosófica.* México, Fondo de Cultura Económica, 1993 (2.ª ed.), pp. 45-49.
CASTILLEJO, J. L.: «El marco socio-cultural de la educación», en VV AA, *Teoría de la educación.* Madrid, Anaya, 1981.
— «La educabilidad, categoría antropológica», en VV AA, *Teoría de la educación.* Madrid, Anaya, 1981.
CUBE, F. VON: *Kybernetische Grundlagen des Lehrens und Lernens.* Stuttgart, Kohlhammer Verlag, 1971 (3.ª ed.).
CHOZA ARMENTA, J.: «Unidad y diversidad del hombre. Antropología versus metafísica», *Revista Española de Pedagogía*, XL,158, octubre-diciembre, 1982.
— *Manual de Antropología Filosófica*, Madrid, Rialp, 1988.
— *Antropología de la sexualidad*, Madrid, Rialp, 1991.
DELGADO, Y.: «Antropología filosófica y educación», *Diálogo Filosófico*, 22, enero-abril, (1992), pp. 69-80.
DERBOLAV, J.: «"Pädagogische Anthropologie" als Theorie der individuellen Selbstverwirklichung», en KÖNIG, E.; RAMSENTHALER, H. (eds.): *Diskussion Pädagogische Anthropologie.* München, Fink Verlag, 1980, pp. 55-69.
DIENELT, K.: *Der anthropologischen Grundlagen der Pädagogik.* Konstruktiv-analytische Reflexionen zum Thema «Pädagogische Anthropologie». Kastellaun, Henn Verlag, 1977. Traducción castellana: *Antropología pedagógica.* Madrid, Aguilar, 1980.
DIENELT, K.: *Von der Metatheorie der Erziehung zur sinn-innerierten Pädagogik. Rechtfertigung und Aufgabe der pädagogischen Anthropologie in unserer Zeit.* Frankfurt, Verlag Moritz Diesterweg, 1984.
EIBL-EIBESFELDT, Y.: *Grundriß der Vergleichenden Verhaltensforschung.* München, Piper Verlag, 1972 (3.ª ed.).
— *Die Biologie des menschlichen Verhaltens.* München, Piper Verlag, 1984.
ESCÁMEZ, J.: «Fundamentación antropológica de la educación», en VV AA: *Teoría de la educación.* Madrid, Anaya, 1981.
FINK, E. en SCHÜTZ, E. VON; SCHWARZ, F. A. (eds.): *Grundfragen der systematischen Pädagogik.* Freiburg, Alber Verlag, 1978.
FRANKL, V. E.: *Das Leiden am sinnlosen Leben.* Freiburg, Herder, 1978 (4.ª ed.).
— *El hombre en busca de sentido.* Barcelona, Herder, 1989 (10.ª ed.).
— *Logoterapia y análisis existencial.* Barcelona, Herder, 1990.
FULLAT, O.: «Educación y cultura», *Analecta Calasanctiana*, XXVIII, julio-diciembre, 1985, pp. 309-333.
— «La educación es violencia», *Revista de Ciencias de la Educación*, XXXI, 122, abril-junio, 1985, pp. 139-148.
— «Educar en medio de crisis axiológica (Fundamentación del problema)», *Revista de Ciencias de la Educación*, 135, julio-septiembre, 1988, pp. 273-316.

— «La fenomenología aplicada a la educación», en *Homenaje a Ricardo Marín Ibáñez*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1990.

GARCÍA AMILBURU, M.: *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Pamplona, Eunsa, 1996.

GARCÍA CARRASCO, J.: «El concepto de educabilidad y el proceso educacional», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (Salamanca), vol. V, 1993, pp. 11-32.

GEHLEN, A.: *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo*. Salamanca, Sígueme, 1980.

GORDILLO, M. V.: *Desarrollo moral y educación*. Pamplona, Eunsa, 1992.

GREEN, TH.: «The economy of virtue and the primacy of prudence», *American Journal of Education*, 96, 2, 1992, pp. 127-143.

HALKES, R.: «Teacher thinking: a promising perspective into educational processes». Report of the 1983 and 1985 Conference of the International Study Association of Teacher Thinking (ISATT), Journal of Curriculum Studies, 18, 2, 1986, pp. 211-214.

HAMANN, B.: *Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. Barcelona, Vicens Vives, 1992.

HEITGER, M.: «Normative Pädagogik. Recht und Grenze», *Pädagogische Rundschau* , 44, 1989, pp. 515-426.

JORDÁN SIERRA, J. A.: «Entre la necesidad y el sentido. Reflexiones desde la antropología pedagógica», *Educar*, 11, 1987, pp. 51-66.

KÖHLER, W.: *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*. Berlin, Walter de Gruyter, 1921.

LANGEVELD, M. J.; DANNER, H.: *Methodologie und «Sinn»-Orientierung in der Pädagogik*. München, Fink Verlag, 1981.

LASSAHN, R.: *Pädagogische Anthropologie*. Heidelberg, Verlag Quelle & Meyer, 1983.

LASSAHN, R.: «Bildung ist harte Arbeit gegen die bloße Subjektivität des Benehmens», *Pädagogische Rundschau*, 4, 1988, pp. 47-61.

— «Erziehung und moralisches Bewußtsein», *Pädagogische Rundschau*, 43, 4, 1989, pp. 385-391.

LÈVINAS, E.: *Totalidad e infinito*. Salamanca, Sígueme, 1977.

LEWIS, C. S.: *The Abolition of Man*. Oxford. Oxford University Press, 1978 (3ª ed.). Traducción castellana: *La abolición del hombre*. Madrid, Encuentro, 1990.

LIEDTKE, M.: «Versuch einer Apologie der Pädagogischen Anthropologie», *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 48, 4, 1972, pp. 294-314.

LIPPITZ, W.: «Der phänomenologische Begriff der "Lebenswelt". Seine Relevanz für die Sozialwissenschaften», en *Zeitschrift für philosophische Forschung*. Meinsenheim, Hain Verlag, 1978.

— «Möglichkeiten eines lebensweltlichen Erfahrungsbegriffs im pädagogisch-anthropologischen Denken, -dargestellt an Langevelds Pädagogik», *Pädagogische Rundschau*, 34, 1980, pp. 695-721.

— «Die Bedeutung des lebensweltlichen Erfahrungsbegriff für eine praxisnahe pädagogische Theorie», *Neue Sammlung*, 33, 1983, pp. 240-254.

— «Exemplarische Deskription. Die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung», *Pädagogische Rundschau*, 38, 1984, pp. 3-22.

— «Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik», en Kind und Welt. *Phänomenologische Studien zur Pädagogik*. Frankfurt, Athenäum, 1987.

— «Räume, von Kindern erlebt und gelebt», en *Phänomene des Kinderlebens*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1990.

LOCH, W.: «Die anthropologische Dimension der Pädagogik», en LOCH, W.; Muth, J., *Neue pädagogische Bemühungen*. Essen, Modelle pädagogisches Verstehens, 1963.

— «Das Menschenbild der Pädagogik», en DRESCHER, H.-G. (ed.) *Der Mensch. Wissenschaft und Wirklichkeit*. Wuppertal, Barmen, 1966, pp. 179-227.

LÓPEZ QUINTÁS, A.: *El conocimiento de los valores*. Estella, Verbo Divino, 1989.

LORENZ, K.: *Über menschliches und tierisches Verhalten*. München, Reinhart, 1966.

MARÍN IBÁÑEZ, R.: «Los valores, fundamento de la educación», en VV AA, *Teoría de la educación*. Madrid, Anaya, 1981.

— *Los valores, un desafío permanente*. Madrid, Cincel, 1993.

MELENDO, T. y MILLÁN-PUELLES, L.: *La pasión por la verdad. Hacia una educación liberadora*. Pamplona, Eunsa, 1997.

MÈLICH, J. C.: «La lógica del mundo de la vida», en *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona, Anthropos, 1997, pp. 168-172.

MERLEAU-PONTY, M.: *La estructura del comportamiento humano*. Buenos Aires, Hachette, 1957.

MILLÁN-PUELLES, A.: *La estructura de la subjetividad*. Madrid, Rialp, 1967.

— *Economía y libertad*. Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorros, 1974.

— *El valor de la libertad*. Marid, Rialp, 1995.

POLAINO-LORENTE, A.: *Sexo y cultura. Análisis del comportamiento sexual*. Madrid, Rialp, 1992.

POLO, L.: *Quién es el hombre. Un espíritu en el mundo*. Madrid, Rialp, 1991.

— «La ética y las virtudes del empresario», *Atlántida IV*, 14, abril-junio, 1993, pp. 80-92.

— *Presente y futuro del hombre*. Madrid, Rialp, 1993.

PORTMANN, A.: «Die Menschengeburt im System der Biologie», en BAMBERGER, R. *et al.*, *Das Kind in unserer Zeit*. Stuttgart, Paul Haupt Verlag, 1958.

— *Biologie und Geist*. Frankfurt, Fischer, 1978 (2ª ed.).

REBOUL, O.: *Les valeurs et l'éducation*. Paris, P.U.F, 1992.

ROGERS, C. R.: *La persona como centro*. Barcelona, Herder, 1989.

ROTH, H.: *Pädagogische Anthropologie I: Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover, Hermann Schrödel Verlag, 1976 (2ª ed.).

SACRISTÁN, D.: «El hombre como ser inacabado», *Revista Española de Pedagogía*, XL, 158, octubre-diciembre, 1982, pp. 27-41.

SCHELER, M.: *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Bern, 1975 (8ª ed.). Traducción castellana: *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires, Losada, 1981 (16ª ed.).

SCHERER, G.: *Strukturen des Menschen. Grundfragen philosophischer Anthropologie*. Essen, Modelle pädagogisches Verstehens, 1976.

SUCHODOLSKI, B.: *La educación humana del hombre*. Barcelona, Laia, 1977.

ZDARZIL, H.: «Pädagogische Anthropologie: empirische Theorie und philosophische Kategorialanalyse», en KÖNIG, E.; RAMSENTHALER, H. (eds.) *Diskussion Pädagogische Anthropologie*. München, Fink Verlag, 1980, pp. 267-287.

LOS RESQUICIOS DE LA ESCUELA
LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LOS PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA ESCUELA

XAVIER RAMBLA I MARIGOT (*)

En los años noventa la sociología de la educación ha iniciado el camino de la investigación aplicada. Con el fin de asesorar a las escuelas, de evaluar las innovaciones organizativas, de promover un currículo más conectivo, de abrir vías de inserción social, de mejorar el conocimiento docente de situaciones concretas, o de transformar las relaciones sociales educativas, varias corrientes académicas se han preguntado si los resultados de sus investigaciones se pueden aplicar en un sentido educativo. En este campo la especialidad se encuentra con otras disciplinas, sobre todo la psicología, que han seguido desde hace tiempo el mismo camino.

Este tipo de investigaciones sociológicas se enmarca dentro de los cambios de la organización escolar, y se inspira en la metodología de la intervención sociológica o de la investigación-acción. Por tanto, bebe de varias tradiciones académicas que se han desarrollado cada una en su propio compartimento, pero establece una serie de relaciones novedosas entre ellas.

Los mencionados cambios organizativos han sido tremendamente contradictorios, por cuanto provienen de las críticas de los efectos perversos de la escuela de masas, y han abierto unos márgenes de acción que impulsan a menudo en sentidos opuestos. Así, las políticas educativas reafirman el concepto de servicio desde hace una década, lo cual puede significar el nacimiento de una burocracia de mercado o la potenciación democrática de la educación pública; y la organización escolar ha experimentado una emergencia renovada de sus componentes reguladores, en contraste con la mera disciplina vigilante, lo cual puede abrir un espacio renovado para las pedagogías puericéntricas o puede volver a introducir en la escuela mecanismos de mercado despersonalizadores.

Todo ello sugiere el interés de distinguir las implicaciones de los métodos de investigación-acción en la escuela. En medio de tanta contradicción es arriesgado pontificar *a priori* sobre la bondad o la maldad intrínseca de una propuesta al margen de sus aplicaciones concretas, pero conviene ordenar los argumentos que inscriben a cada propuesta dentro de estas modificaciones políticas y organizativas. Este ejercicio consiste, por tanto, en una búsqueda sistemática de los resquicios que puedan agrietar el ciclo de la reproducción social en la escuela. A ello se ha dedicado la sociología de la educación después de la crítica del funcionalismo, y en ello parece interesada a la luz de los debates corrientes en los años noventa.

(*) Universidad de Vic.

La búsqueda de estos resquicios conlleva, sin embargo, unas implicaciones epistemológicas relevantes. En primer lugar, sugiere cuestiones epistemológicas porque una eventual investigación sociológica aplicada reabre el debate sobre la neutralidad axiológica de este tipo de conocimiento. En este punto retoma los argumentos clásicos de Marx, Weber y Durkheim sobre la epistemología de las ciencias sociales, como sus reelaboraciones posteriores en manos de Popper, de la escuela de Frankfurt o de Gouldner. La definición del objeto de estudio, la validez de los enunciados, la dimensión práctico-moral del conocimiento, la evaluación de los efectos previstos e imprevistos de las acciones políticas y pedagógicas, así como sus conexiones con la totalidad social, o las dificultades para establecer una metodología neutra suscitan debates y posiciones intelectuales intrínsecas a lo que pueda pretender una investigación-acción en la escuela. Aun y así, estas cuestiones desbordan ampliamente los límites de este artículo, que se limitará a buscar conexiones entre los estudios sobre la organización escolar y los estudios sobre la investigación-acción.

LAS REFORMAS EDUCATIVAS HAN REORIENTADO LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La política educativa es la serie de decisiones estatales sobre las instituciones escolares y el contenido que deben transmitir. Actualmente los y las especialistas muestran un cierto acuerdo sobre el cambio de las orientaciones político-educativas generales. En pocas palabras, señalan que en los años setenta la política educativa presidía el acuerdo político sobre el estado del bienestar y congregaba a los expertos y a los políticos en el diseño de políticas que hiciesen efectiva la igualdad de oportunidades; en cambio, desde los ochenta, aquel acuerdo se ha vuelto más borroso, las instancias políticas y pedagógicas se han divorciado en muchos países, y los cánones políticos proponen que el profesorado y una dirección profesionalizada de los centros rindan cuentas ante la comunidad y ante las familias de cada escuela. Es el momento de la «parentocracy», en palabras de Miriam David (1993), o de las escuelas efectivas, evaluables y flexibles, si preferimos descriptores más comunes.

No cabe duda de que este cambio de orientación no ha sido simultáneo ni automático en todos los países occidentales, y que muchos de sus supuestos carecen de sentido en otras regiones del mundo, pero se impone reconocer que hoy en día tales propuestas han recibido el aval de muchos gobiernos y de las organizaciones supranacionales ocupadas en temas educativos. Así, la OCDE cifra en la calidad de la enseñanza la clave de la calidad de una economía y por ende de su competitividad (OCDE, 1991: 28-9). Esta misma entidad perfila una imagen de la escuela excelente alejada de la imagen de una congregación de profesores/as doctos/as en unas materias que impartían con gran autonomía. La nueva escuela excelente debe planificar, innovar, rendir cuentas o atender a su clientela de manera parecida a la de una empresa[1] (OCDE, 1991, p. 184).

Sin embargo, este concepto de la «calidad educativa» evoca principios contradictorios cuya concreción puede dirigirse en sentidos opuestos. Puede entenderse la calidad como un estándar cuantitativo que

(1) «Diez características parecen desempeñar un papel especialmente decisivo en la determinación de los resultados escolares deseables:

1. Un compromiso con normas y metas clara y comúnmente definidas.

atraiga decisiones racionales positivas de la clientela, y, por tanto, asiente un supuesto equilibrio óptimo entre la oferta y la demanda de educación. Esta es la lectura neoliberal, implícita en muchas de las propuestas. Señala esta perspectiva que los intentos de la sociología de la educación, como de otros estudios educativos, por romper el círculo de la reproducción social no sólo son vanos (dado que no consiguen garantizar una meritocracia perfecta) sino también son perjudiciales (dado que adulteran los procesos sociales de la calidad).

Las debilidades empíricas y lógicas de este argumento sugieren algunos resquicios de la escuela que las políticas compensatorias de los años sesenta y setenta no habían explotado. En efecto, los mismos estudios que lo avalan indican que no es la elección de mercado sino la participación social lo que puede marcar diferencias entre escuelas (v. David, 1993), y los estudios que evalúan las políticas educativas neoliberales señalan las distorsiones de los nuevos cuasi-mercados educativos y los efectos de polarización social que provocan (v. Dale, 1994). Por otro lado, el argumento invierte la fundamentación ilustrada de la escuela estatal (el estado debe garantizar los derechos educativos al margen de las inclinaciones familiares) en nombre de una nueva soberanía del mercado la cual debe redundar en la deseada calidad. Ahora bien, la versión extrema del principio mercantil puede negar la misma posibilidad de la educación: si la calidad total es la adaptación a las necesidades particulares de cada cliente, una provisión educativa perfectamente adaptada a estas necesidades debe renunciar a educar a quien no exprese una motivación significativa; en caso contrario violenta estas particularidades por las cuales la calidad total exige un respeto absoluto.

De este modo las reformas educativas inspiradas en tales principios han puesto sobre el tapete la cuestión de la participación ciudadana en la escuela, y han revelado la insuficiencia de sus presupuestos para fomentar dicha participación. Queda abierta la cuestión de si unos/as ciudadanos/as capaces de reflexionar sobre los condicionantes de su situación social y educativa no pueden ser más propicios a la calidad que unos ciudadanos consumidores abstractos. Entonces la noción de calidad no lleva al concepto de mercado sino al de potenciación democrática y educativa de las personas que usan un servicio público. Sin duda, la contradicción entre ambas interpretaciones adopta formas distintas en escuelas y países distintos, pero lo relevante de ella radica en esta oportunidad redescubierta y revalorada de participación reflexiva.

---

2. Planificación en colaboración, coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado en un marco de experimentación y evaluación.
3. Dirección positiva en la iniciación y el mantenimiento del mejoramiento.
4. Estabilidad del personal.
5. Una estrategia para la continuidad del desarrollo del personal relacionado con las necesidades pedagógicas y de organización de cada escuela.
6. Elaboración de un currículo cuidadosamente planeado y coordinado que asegure un lugar suficiente a cada alumno para adquirir el conocimiento y las destrezas esenciales.
7. Un elevado nivel de implicación y apoyo de los padres.
8. La búsqueda y el reconocimiento de unos valores propios de la escuela más que individuales.
9. Máximo empleo del tiempo de aprendizaje.
10. Apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa responsable» (OCDE, 1991, p. 184).

EL CONCEPTO SOCIOLÓGICO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La escuela es una institución social que persigue unos fines explícitos, especifica sus funciones y delimita quienes son sus miembros; es, por tanto, una organización (Weber, 1944). Por supuesto, este concepto no implica lógicamente que una escuela, una empresa o un ejército, con ser organizaciones, sean exactamente iguales, sino que ha abierto un ámbito de estudio sobre los rasgos específicos de la organización escolar (v. Tyler, 1991). En este contexto se ha sugerido la hipótesis de que la organización escolar está experimentado un verdadero movimiento dialéctico en lo que respecta a la preeminencia de sus componentes de disciplina y de regulación social. Ambos le son propios, aunque generen contradicciones considerables, y si hasta ahora el primero parecía predominar, los cambios actuales parecen reforzar considerablemente el potencial estructurador del segundo[2].

Que la escuela fue inventada como una institución disciplinaria parece fuera de toda duda después del análisis de Foucault (1975) o de Bernstein (1993). El mismo término «disciplina» designa el control social del discípulo, quien debe aprender interiorizando unas normas explícitas cuya transgresión es muy visible, y por ende objetivable a ojos de una persona encargada de vigilar. En los últimos años las reformas educativas no han eliminado la faceta disciplinaria de la escuela, pero han complicado la organización hasta el punto en que las normas ya no son tan claras ni sus infracciones tan directamente observables. La demarcación del conocimiento escolar se ha debilitado a medida que las responsabilidades sociales de la escuela se recargaban (Dale, 1989: 48; Derouet, 1992: 7-25), y la norma escolar se ha vuelto más invisible a medida que han ganado una relativa pero importante ascendencia las pedagogías puericéntricas y los grupos sociales mejor dotados de capital cultural (Jenkins, 1989; Bernstein, 1993, 1996). La sustitución del concepto repetitivo por el concepto significativo del aprendizaje certifica este cambio en el terreno de la pedagogía.

Actualmente en las escuelas las relaciones sociales siguen estableciéndose en torno a unas normas y a sus transgresiones, pero han dejado de ser evidentes todas las normas relevantes. En unos países más que en otros, y en unas escuelas más que en otras, se suaviza el grosor y el peso de las normas que anteriormente encuadraban al alumnado (Foucault, 1975), al profesorado (Apple, 1989) o a las madres (David, 1980). Los movimientos disciplinados de los/as discípulos/as no se supervisan al detalle como propugnaban las pedagogías centradas en el canon académico, ni tampoco los rasgos y el comportamiento moral del profesorado se estipulan con el detalle de los regímenes laborales de 1900, del mismo modo que los discursos políticos no apelan directamente a la educación doméstica de buenos patriotas. El margen para descubrir qué normas importan, y, por tanto, para influir en su sentido, así como el margen para conferir un estilo a cada escuela, o para decidir cómo educar a la propia prole sin despertar iras moralizantes, se han ampliado formalmente. Ello no obsta para que la escuela siga siendo una organización sometida a un poder exterior, pero éste no se manifiesta tanto en la disciplina casuística como en los controles reguladores. El alumnado debe adquirir unos saberes examinables, pero se

(2) «El actual movimiento de reforma no es una mera restauración conservadora, sino una continuación ampliada, una reconstrucción, de pautas de regulación social de la escolarización desarrolladas en profundidad a continuación de la Segunda Guerra Mundial» (Popkewitz, 1994, p. 133).

reconoce que no tiene por qué adquirirlos del mismo modo; la escuela debe rendir cuentas, debe superar unos mínimos, pero puede hacerlo de distintas maneras; las familias deben educar a sus hijos, pero se les da libertad para elegir cómo. Y quienes no satisfagan estas expectativas, sean estudiantes, escuelas o familias, van quedando atrás en unas difusas pero efectivas escalas de consideración social, llámense fracaso escolar, fama de una escuela o nivel cultural. Ya no es tanto la transgresión del individuo como la regulación de una población lo que cuenta (Tyler, 1991).

Es muy fácil mencionar este cambio social y asociarlo con otros rasgos de la época denominada «postmodernidad» o «alta modernidad». La centralidad social del conocimiento ha desbordado sus compartimentos tradicionales, la reflexividad se ha extendido por todas las relaciones sociales, la identidad social se dilucida tanto desde la docencia como desde la educación doméstica o desde el mismo aprendizaje, y el discurso pedagógico no puede remitirse a un ámbito cultural claramente delimitado. Sin embargo, no es tan sencillo concretar el alcance empírico de estos diagnósticos, como indican las simples constataciones de que éstos no se apoyan en una historia social de la educación que distinga el antes y el después del supuesto cambio, y de que la naturaleza de éste en todo caso es muy contradictoria.

El presente artículo no puede resolver este problema científico, pero puede ensayar la utilidad de un marco teórico que escrute estos cambios y los resquicios que abren en la organización escolar. Dicho marco teórico se apoya en el trabajo del sociólogo Stewart Clegg.

Clegg (1992) propone distinguir las facetas simbólica y generadora de un poder social cuyos efectos sólo se pueden estudiar en episodios[3]. La faceta simbólica consiste en la fijación y modificación continuas de los significados sociales y de la pertenencia a unas categorías sociales. La faceta generadora consiste en la potenciación o la inhibición de las capacidades de acción de los agentes. La primera emerge de las relaciones cara-a-cara entre los miembros de una sociedad, mientras que la segunda emerge de sus relaciones anónimas (Schutz, 1962; Lockwood, 1962; Giddens, 1993).

La disciplina y la regulación social articulan de manera distinta estas dos facetas del poder en la escuela. En la época en la que primaba la disciplina; la capacidad de acción del profesorado surgía de la confianza en sus cualificaciones profesionales (Meyer&Rowan, 1985); la capacidad de acción del alumnado surgía de su comparación de las normas escolares con las de otras instituciones extraescolares (Willis, 1977); y la de los padres y madres de alumnos surgía de un capital cultural que podían invertir para influir sobre el profesorado (Hatton, 1985; Ball, 1987). Asimismo, los significados sociales se delimitaban ritualmente en la escuela (Bernstein, 1977), el alumnado se polarizaba en torno a unas clasificaciones nítidas (Hargreaves, 1967; Lacey, 1970), y el molde de la «utilidad doméstica» inducía a las buenas madres respetables a que educasen a las malas madres campesinas o proletarias (David, 1980; Ballarín, 1993). En cambio, cuando la regulación social marca la pauta, la relación pedagógica sólo confiere capacidad de acción según las habilidades de mediación de los profesionales (Offe, 1995). El alumnado no puede contraponer a la escuela un orden distinto, sino que empieza en la escuela su socialización para la espe-

(3) Los términos del autor son «dispositional power» y «facilitative power». El primero se ha traducido por «simbólico» por cuanto atañe a los significados y a las pertenencias sociales; el segundo se ha traducido por «generador» por cuanto atañe a los recursos (facilities) con que los agentes generan acciones.

ra en la cola que regula el mercado laboral (Dale, 1985, Dubar, 1991); y las familias aún pueden hacer que su capital cultural valga más dentro de la misma escuela (Ball, 1995; Lareau, 1995). Asimismo, la regulación social secularíza los significados sociales relevantes en la organización escolar. Pero, para mantener un cierto apoyo sobre el que se rindan las cuentas, no acaba de difuminar sus separaciones (Bernstein, 1993): reclasifica las categorías sociales de un alumnado cuya diversidad étnica y de género merece mayor atención (Mac an Ghail, 1994), y empuja a las familias para que intervengan en la escuela y garanticen su efectividad ampliando la instrucción escolar al ámbito doméstico (David, 1993).

El marco teórico de Clegg (1992) permite releer los resultados de las investigaciones sociológicas de la organización escolar de tal manera que se distingan los efectos de la disciplina y de la regulación social sobre el profesorado, el alumnado y las familias. Por supuesto, esta relectura es una simplificación del posible cambio social y de las investigaciones de referencia. Es cierto que las investigaciones sobre la escuela disciplinaria se llevaron a cabo antes que las investigaciones sobre la escuela reguladora. Pero no se han esclarecido las trayectorias sociales que llevan de un episodio a otro, ni las conjugaciones de ambas articulaciones del poder generador y simbólico en la enorme variedad de escuelas que se pueden estudiar en un momento dado. Con todo, salvados los matices, es posible resumir las dimensiones de ambas facetas del poder escolar en ambos episodios por medio de la siguiente tabla:

TABLA I
Facetas del poder en la escuela

	Poder generador	**Poder simbólico**
Profesorado	• Escuela disciplinaria: lógica de la confianza	• Escuela disciplinaria: pedagogías visibles ritualistas
	• Escuela reguladora: lógica de la mediación	• Escuela reguladora: pedagogías visibles de mercado, intermedias e invisibles
Alumnado	• Escuela disciplinaria: contrapone al orden escolar su exploración del mundo exterior	• Escuela disciplinaria: polarización en cultura proescolar y contraescolar (criterios de clase, sobre todo)
	• Escuela reguladora: debe rehacer sus propias categorías de clasificación desde dentro de la escuela	• Escuela reguladora: variedad de criterios de clasificación (mayor significación de los criterios de género y de etnia)
Madres-padres	• Escuela disciplinaria: el capital cultural proporciona mayor capacidad de elección	• Escuela disciplinaria: las familias disciplinadas educan a buenos ciudadanos según los cánones de la urbanidad
	• Escuela reguladora: el capital cultural proporciona mayor capacidad de elección y mayor influencia interna	• Escuela reguladora: la implicación familiar en la escuela mejora su efectividad

Brevemente, puede sintetizarse la sustitución parcial de la disciplina escolar por la regulación social de la escuela afirmando que han surgido nuevas reglas sobre qué se puede hacer (poder regulador) y cómo puede hacerse (poder simbólico) en la escuela. En el primer sentido, el profesorado ha visto desbordadas sus funciones, el alumnado ha visto cómo se alarga su trayectoria escolar y consiguientemente cómo se complica la exploración del futuro, y los padres y madres han ampliado su margen de intervención si disponen de los recursos culturales sancionados con el prestigio social. En el segundo, los significados que contextualizan la acción de los agentes escolares se presentan de otra forma: el profesorado recurre a pedagogías menos visibles, el alumnado recurre a categorías sociales más versátiles, y las familias se encuentran con las puertas de la escuela formalmente más abiertas[4].

UN CAMBIO DIALÉCTICO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

El anterior diagnóstico reordena algunos resultados de la investigación y sugiere nuevas preguntas. Esboza el cuadro pero todavía no consigue completarlo hasta la última pincelada. En buena lógica, abre dos interrogantes cuya respuesta requeriría años de investigación:

- ¿hasta qué punto predomina la regulación social sobre la disciplina escolar?,
- ¿cómo se ha impuesto la regulación sobre la disciplina?,

La segunda recae fuera del alcance de este artículo, puesto que no disponemos de suficientes estudios sobre la escuela pasada y presente en España como para efectuar una comparación sin más, ni es posible analizar aquí la trayectoria histórica que haya seguido el cambio social en las escuelas.

La primera pregunta exige una clarificación de los indicadores empíricos por que la regulación pueda operar. La tabla siguiente intenta sistematizar una serie de criterios cualitativos con que se puede observar la práctica escolar de la regulación social.

TABLA II
Facetas de la escuela reguladora

	Poder generador	**Poder simbólico**
Profesorado	Autonomía sobrecargada	Pedagogías visibles de mercado, intermedias e invisibles
Alumnado	Lógica de la formación	Reclasificaciones de clase, género y etnia
Familias	Inversión del capital cultural en elección de centro e influencia interna ulterior	Pedagogías intermedias o invisibles en las relaciones familia-escuela

(4) Parece evidente la relación entre los conceptos de Clegg (1992) y los conceptos bernsteinianos de clasificación y de enmarcación. En efecto, la clasificación o grado de aislamiento entre categorías mentales puede interpretarse como la voz de un agente (Bernstein, 1993, 1996) o directamente como su poder (Morais, 1992); análogamente, la enmarcación o jerarquía tácita entre categorías mentales puede interpretarse como el mensaje de un agente (Bernstein, 1993, 1996) o como el control social que ejerce (Morais, 1992). Sin embargo, esta interpretación discrepa de la de Tyler (1991), establecida también dentro de la órbita académica bernsteiniana. Según Tyler (1991), la clasificación y la enmarcación designan la dimensión sintagmática del poder, mientras que las nociones foucaultianas de «anatomía política» (disciplina) y de «biopoder» (regulación social) designan la dimensión paradigmática del poder. Clegg (1992) parece inscribirse en esta segunda lectura más que en la primera. Pero la exégesis de las teorías se complica por dos razones: Bernstein no discute abiertamente la interpretación de Tyler, y Clegg no introduce a Bernstein en su revisión de las teorías del poder.

Algunas teorías sociológicas del cambio en la organización escolar analizan dos procesos por los cuales estas características van arraigando. Popkewitz (1994) argumenta que el paradigma organizativo no se cumple al pie de la letra, pero modifica la práctica escolar. Así, Wilson (1992) o la OCDE (1991) propugnan que el profesorado asuma más responsabilidades que la simple docencia o que la participación real se convierta en un nuevo control democrático de la escuela. Estos principios radicalizan el concepto individualista del aprendizaje como posesión, el efecto normalizador de unas normas educativas abiertas de las que se debe rendir cuentas, y el predominio de la racionalidad instrumental, además de que abren una contradicción entre los objetivos de la eficiencia y de la regeneración social desde la escuela (Popkewitz, 1994, pp. 168-176). Pero es posible que la puesta en práctica del paradigma no sea una simple aplicación de directrices, sino que también emerja de la misma descentralización educativa. En las condiciones de mayor competencia y autonomía entre escuelas Dale (1994) encuentra de hecho los factores de un nuevo isomorfismo. Los cuasi-mercados escolares establecen la competencia entre centros que gozan de un amplio margen de autonomía para diversificarse, pero la necesidad de ofrecer un bien público apoyado en la confianza de la clientela lleva a que homogeneicen el producto educativo, si bien introduzcan matices en la forma de prestar el servicio. De hecho, los dos procesos se han convertido en las dos caras de la misma moneda, por cuanto el primero delimita los recursos de poder y los significados legítimos, y el segundo extrema su realización práctica.

Por supuesto éste no es un proceso lineal. Ambas teorías subrayan sus rasgos contradictorios. Además, las nuevas orientaciones no se han perseguido con el mismo ahínco en todas partes, ni su desarrollo se genera de situaciones idénticas. Con todo, a pesar de que el concepto no pueda ser más que esquemático, conviene repasar los criterios cualitativos y empíricos de la regulación social en la escuela.

Cambios en el poder generador docente

Una de las paradojas de la investigación social radica en el cambio continuo de un objeto de estudio que sólo puede captarse con teorías destinadas lógicamente a fijarlo. Esto ha ocurrido con la teoría de Meyer&Rowan (1985) sobre la «lógica de la confianza» que articula simbólicamente la organización escolar. Se ha indicado que esta teoría desconsideró algunas manifestaciones del poder más estrictas que la simple confianza en que cada profesional desempeñaba satisfactoriamente su tarea, pero no se ha negado la importancia de este factor de integración sistémica en contraste con la normalización de procedimientos habitual en las organizaciones industriales. Sin embargo, en el mismo momento en que este resultado se acepta, puede observarse que la organización del trabajo docente empieza a hacer hincapié en la normalización de los resultados escolares. No elimina de un plumazo la autonomía profesional, pero la subsume bajo el imperativo de rendir cuentas o de mejorar la eficiencia (Gomes, 1993).

Gimeno&Pérez (1993) han analizado el sutil arraigo de estos criterios en la experimentación de la reforma escolar española. En este caso no se persiguió la competencia abierta ni el control externo del profesorado, sino que se reunió a los y las docentes «convertidos» tras los proyectos experimentadores. El resultado fue un abanico de conflictos más o menos latentes con el resto de profesionales y la sensación de que la dedicación a la tarea aumentaba. Si en un principio la satisfacción profesional por participar en innovaciones disimulaba este esfuerzo, la sutil distinción entre la vocación y la sobrecarga

se ha superado sobradamente con el tiempo. Por tanto, el profesorado español se ha encontrado en la misma situación de «autonomía sobrecargada» que Bonazzi (1993) encuentra en la flexibilidad laboral de la producción ligera.

El profesorado ha tenido que encarar los rasgos sociales que aproximan la educación a los servicios económicos. Así, la mediación entre la norma impersonal y el servicio personal ha llegado a ser el grueso de la responsabilidad docente, y la facilidad con la que ésta oscila entre la normalización y la personalización surge de sus propios términos contradictorios (Offe, 1985). Pero, además, la creciente similitud entre la educación y el resto de los servicios económicos también se refleja en el hecho de que todos ellos venden no sólo un producto sino una parte de la relación social misma. No sólo el aprendizaje sino también la manera como se logra pasan a primer plano. En otros servicios esta mercantilización ha reificado los rasgos físicos de la persona que presta el servicio, sobre todo si es una mujer (Adkins, 1995). En las escuelas también parece que ha reforzado la masculinidad del nuevo liderazgo directivo que debe coordinar todas estas actividades y la feminidad de la prestación directa (Gomes, 1996; Mac an Ghail, 1994). En suma, el contradictorio desplazamiento de las formas de poder no sólo desborda las responsabilidades docentes sino que redefine las relaciones laborales en la escuela.

Cambios en el poder simbólico docente

La docencia maneja los significados sociales que las pedagogías clasifican y enmarcan en distinto grado. Varios autores han estudiado el modo como estas clasificaciones y enmarcaciones pueden sacralizarse hasta el punto de que algunas fronteras simbólicas sólo se pueden atravesar por medio de ritos (Bernstein, 1977; McLaren, 1986). Sin embargo, siempre se ha destacado que las escuelas recurren a esta pedagogía de maneras muy variadas, y que los ritos son generalmente un activo en el balance de las escuelas elitistas (Bernstein, 1977; King, 1983).

Hoy en día los ritos mantienen su importancia elitista, pero parecen haberse difundido a otros tipos de escuelas (Dale, 1994; Synott & Symes, 1995) por medio de los procesos de emulación e hipercorrección definidos por Bourdieu (1988). Al generalizarse, se han vulgarizado.

Por otro lado, las pedagogías invisibles que secularizan estas fronteras hasta hacerlas invisibles han ganado la aceptación de algunas escuelas y de algunos sectores sociales cercanos a las clases medias asalariadas (Jenkins, 1989; Varela, 1991; Bernstein, 1993). Algunos sistemas educativos han convertido el puericentrismo, que difumina las clasificaciones y enmarcaciones, en la norma de la educación infantil. Y en general un cierto intento de suavizar las fronteras simbólicas se detecta en muchas escuelas, que o bien combinan declaraciones puericéntricas con prácticas más visibles (Rambla, 1995) o bien cuadriculan algunos aspectos del puericentrismo para hacer más visible su competitividad (Bernstein, 1993).

El movimiento hacia las pedagogías menos visibles, pues, no es lineal pero es persistente. La docencia no puede limitarse a vigilar que se cumplan normas visibles (disciplina), sino que debe buscar otros medios de inculcar individualmente unas normas para que el alumnado se autorregule. Por supuesto, la investigación empírica todavía tiene que detallar mejor el grado y las contradicciones de dicho movimiento.

Cambios en el poder generador estudiantil

Willis (1977) encontró que la exploración del mundo exterior servía a los grupos masculinos obreros para potenciar su

rechazo de la escuela contraponiéndola a la cultura de fábrica. Anyon (1983) observó otro tanto en el uso contradictorio que las chicas hacían dentro de la escuela de las expectativas extraescolares que se les atribuían. Y lo mismo puede añadirse de los estudiantes rebeldes de clase media (Aggleton&Whitty, 1985). Con varias contradicciones, todos estos grupos estudiantiles utilizaban su exploración del mundo exterior para reforzar su influencia dentro de la escuela.

Dubar (1991), Heinz (1993) y Mac an Ghail (1994) señalan que esta contraposición simbólica parece haberse suavizado. Siguen existiendo estrategias educativas desligadas de las aspiraciones académicas (Heinz, 1993) que desarrollan comportamientos rebeldes (Mac an Ghail, 1994), pero los agrupamientos adolescentes han interiorizado una nueva socialización profesional anticipada. Dubar (1991) consigna cómo ésta ha cristalizado en unas identidades profesionales articuladas en torno a una lógica de la formación, y Mac an Ghail (1994) observa en Reino Unido que los grupos proescolares parecen haberse diversificado: en su monografía la herencia del capital cultural se traduce en un rechazo despectivo de la escuela (el grupo de los «Real Englishmen»), mientras que el empeño por conseguirlo cuaja bien en el esfuerzo académico por sí mismo (el grupo de los «Academic Achievers») bien en el intento por anticipar la cultura tecnológica que los City Technological Colleges han encumbrado en el sistema educativo inglés (el grupo de los «New Entrepreneurs»); por último, un intento de reforzar la masculinidad anglosajona obrera, cuestionada por el éxito erótico de otros grupos étnicos como el caribeño, preside las estrategias de resistencia (el grupo de los «Macho Lads»).

Los recursos estudiantiles de poder, por tanto, no refuerzan tanto el grosor de las fronteras escolares como lo suavizan. Mac an Ghail (1994) lo observa sobre todo en los chicos, y otros estudios lo observan en el creciente esfuerzo académico de las chicas (Baudelot&Establet, 1992).

CAMBIOS EN EL PODER SIMBÓLICO ESTUDIANTIL

Aprender consiste en asimilar los significados que la docencia maneja, hasta el punto de que las continuidades y las discontinuidades de estos significados son uno de los factores decisivos del aprendizaje (Bernstein, 1993; Moráis, 1992).

La transmisión escolar de los géneros se ha convertido en una de las pertenencias más significativas para el alumnado. Los mismos estudios que encontraron cómo reforzaba éste su influencia, detectaron la importancia de sentirse masculino o femenina (Willis, 1977; Anyon, 1983; Aggleton & Whitty, 1985). De hecho, las clases sociales adquirían sentido para el alumnado según como construía su género.

La anticipación profesional también ha modificado estas clasificaciones, por cuanto se había basado en una contraposición entre el trabajo técnico e industrial masculino frente al trabajo servicial femenino la cual pierde sentido ante el crecimiento del sector económico de los servicios. Así, Haywood & Mac an Ghail (1996) han estudiado los esfuerzos del alumnado británico de origen obrero por reclasificar las tareas de servicios. Sus resultados indican que este alumnado cataloga de «femeninos» los empleos obreros de cara al público y de «masculinos» los empleos donde esta relación no es necesaria.

Puede observarse el carácter fragmentario de todos los estudios sobre el alumnado. En los países anglosajones se dispone de una larga tradición académica de publicar etnografías escolares que facilita las comparaciones. En los restantes la transposición de los argumentos ciertamente debe ser muy cuidadosa. Sin embargo, parece evidenciarse que su polarización en torno a las actitudes académicas deja paso a un juego más complejo de clasificaciones.

Cambios en el poder generador familiar

Cicourel&Kitsuse (1963), Woods (1979) y Hatton (1985) llegaron en distintos momentos y países a la conclusión de que las familias de clase media influían sobre el profesorado gracias a su capital cultural, mientras que las de otros orígenes corrían un mayor riesgo de ser estigmatizadas en sus intentos por influir sobre el profesorado. Lareau (1995) reproduce resultados análogos en un contexto donde operan ampliamente los cuasi-mercados escolares.

Con todo, las políticas favorables a vincular los resultados educativos con la participación familiar en el aprendizaje directo, como las políticas de elección de centros, parecen haber agudizado la importancia de este recurso y la polarización social resultante. Las primeras refuerzan los hábitos mesocráticos haciendo hincapié en un comportamiento asociado con anterioridad a ellos, mientras que saturan las responsabilidades domésticas de las mujeres de otros orígenes sociales (David, 1993). Las segundas abren nuevos espacios para que el capital cultural se valorice al conceder mayor importancia al conocimiento del mercado (Ball, 1995), y al obligar a los centros a que se sometan a los dictados de sus clientes más prestigiosos, ante el riesgo de desprestigio que su marcha comporta (Dale, 1994). Sin rupturas profundas, el poder generador familiar parece haber ampliado su alcance desde la mera elección de centro hasta la influencia directa en su dinámica interna.

Cambios en el poder simbólico familiar

La participación familiar se establece sobre la regulación significativa de las fronteras entre la escuela y la familia. Moráis (1992) ha distinguido los mismos grados de clasificación y de enmarcación en éstas que en las otras fronteras entre sujetos, contenidos y espacios escolares. En torno a ellas se articulan las distintas simetrías y asimetrías latentes entre las perspectivas docentes y familiares (Rambla, 1995), como los eventuales conflictos de competencias (Fernández Enguita, 1993). Aunque el sesgo mesocrático de estos procesos se ha evidenciado en algunas investigaciones, todavía no es claro el conocimiento sociológico sobre el peso de las prácticas educativas familiares en la organización escolar. En este sentido, baste recordar que este peso no responde sólo a los intereses manifiestos de influir, sino también a las mismas prácticas sociales semiconscientes (Moráis, 1992).

Entre un pasado en que las escuelas debían normalizar activamente a las familias y a su alumnado, y un presente en que las familias se convierten en «ciudadanos clientes», parece haberse producido una cierta sustitución de la disciplina por la regulación social. La participación democrática en la escuela no ha resultado ser la ola de innovaciones y regeneraciones que se esperó en España al promulgar la LODE (Fdez. Enguita, 1993), pero ha institucionalizado el papel de las AMPAs y de sus federaciones. Tampoco los «governors» han democratizado realmente la escuela allí donde se han introducido como contrapeso cívico a la remercantilización (David, 1993), pero igualmente su presencia altera los términos de la relación social. De nuevo la teoría topa con un punto en el que debe esperar a la dilucidación empírica.

En suma, los rasgos que definen la regulación social de la escuela abren resquicios que podrían democratizar esta forma de poder. La lógica de la mediación y las pedagogías invisibles se contraponen a la despersonalización burocrática; las exploraciones estudiantiles o la redefinición de identidades complican y pueden erosionar los procesos de reproducción; y la posibilidad de acercar las familias a las escuelas mediante reglas pedagógicas menos visibles quizá permita volver a negociar el uso

del capital cultural y del conocimiento cotidiano para influir en la educación doméstica y su proyección pública. Sin embargo, estas oportunidades o resquicios no determinan tendencias inexorables, sino que pueden explotarse asimismo hacia resultados más despersonalizados, reproductivos y normalizadores. Por ello es imprescindible reflexionar sobre las posibilidades de intervención desde los principios transformadores implícitos en el concepto de educación. La investigación-acción puede ser un instrumento de estos principios.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA ESCUELA

Un balance de los cambios organizativos de la escuela no puede limitarse a referir los cambios empíricos de ésta, porque la literatura se ha adentrado también en el terreno de las innovaciones organizativas conscientes de tales cambios. En este punto se han distinguido los denominados «enfoque práctico» y «enfoque crítico».

- Stenhouse (1984) y Elliot (1990) promueven una investigación-acción práctica que ayude al profesorado a resolver los problemas concretos de su práctica. Esta tarea debe ser educativa, pero no tiene por qué llegar hasta la subversión de las relaciones sociales vigentes en las escuelas. Schön (1992) y Guile&Young (1997) abundan en el mismo argumento al propugnar un aprendizaje organizativo de las escuelas que contemple la dimensión social de este aprendizaje, y sobre todo lo conecte con el aprendizaje al que todas las organizaciones se ven abocadas en el proceso de modernización reflexiva. Este «enfoque práctico», pues, pretende perfeccionar los sistemas de acción presentes en la escuela agudizando desde dentro la perspectiva de los agentes.
- La intervención sociológica fue definida por Touraine (1978) como el estudio del cambio social desde dentro con el fin de que los agentes asuman los condicionantes de su acción y de que conozcan la génesis de ésta. Touraine le atribuyó el sentido crítico de impulsar flexiones culturales, es decir, de reforzar las perspectivas de los agentes cambiándolas mediante el autoconocimiento. Con ello esperaba reforzar los movimientos sociales que podían «producir la sociedad». Carr&Kemmis (1986) han introducido esta idea en las ciencias educativas retomando la investigación-acción de Lewin, así como subrayando la importancia del agente externo que puede iluminar las contradicciones, y por ende las oportunidades emancipatorias, de la práctica docente cuando el profesorado se autoinvestiga. Este «enfoque crítico», pues, pretende modificar los sistemas de acción presentes en la escuela; quiere precisamente ensanchar los resquicios de la escuela.

Algunos autores han discutido sobre el carácter contradictorio o complementario de estos enfoques (Bonal, 1995; Rué, 1995). Otros han defendido que la justicia escolar debe pasar por demarcar problemas y determinar objetivos educativos, al margen de si la solución es crítica o reflexiva (Derouet, 1992). Sin duda, la solución reflexiva es más generalizable que la crítica, por lo que p.e. algunos autores la aceptan como un primer paso de la educación antirracista (Troyna, 1994; Troyna&Vincent, 1995). Asimismo, los efectos de toda intervención sólo pueden determinarse empíricamente en cada caso (Acker, 1994; Troyna, 1994). Por otro lado, el enfoque crítico pretende trascender al práctico, y, por tanto, asume algunos de sus postulados.

El debate, sin embargo, resulta caótico si no se esclarecen sus términos. Este apartado pretende relacionar justamente estos términos con el cuadro de los cambios organizativos escolares referidos a cada tipo de los agentes sociales que actúan en la escuela. Establece para ello una tabla donde se ordenan los argumentos.

TABLA III
Propuestas reflexivas y críticas de intervención escolar

	Reflexivas	Críticas
De intervención sobre el profesorado	Propuestas de desarrollo organizativo	Propuestas de flexión cultural
De intervención sobre el alumnado	Propuestas de reflexión-acción	Propuestas de dispositivos pedagógicos y de mostrar la diversidad de discursos
De intervención sobre las familias	Propuestas de implicación familiar y elección de centros	Propuestas de potenciación del conocimiento doméstico

Los resquicios de la regulación docente

El «desarrollo organizativo» propugna la mejora continua de la eficiencia organizativa por medio de la planificación y de la evaluación. En este sentido apuntan la investigación-acción reflexiva de Elliot (1990), como la coordinación autónoma (the «moving mosaic») de Hargreaves (1994) o el aprendizaje organizativo de Guile&Young (1997). Todas estas propuestas asumen que la misma actividad educativa tiene un componente de reflexividad que se puede acentuar sistemáticamente. Pretenden desarrollar la vertiente propiamente pedagógica de la calidad de la enseñanza, en contra de los intentos de reducirla a una contabilidad unidimensional.

En cambio, las propuestas de flexión cultural pretenden que el profesorado cambie al conocer las contradicciones entre sus discursos y sus prácticas. Carr & Kemmis (1986) han formulado sus procedimientos y han apoyado su defensa en la teoría crítica de Habermas. Estas propuestas se han utilizado para promover la coeducación (Bonal, 1997; Whyte, 1986) y convencen también a los defensores de la educación intercultural abiertamente antirracista (Troyna, 1994).

Los resquicios de la regulación estudiantil

Schön (1992) propuso en los años ochenta que se recurriera a la «reflexión en la acción» para solucionar las anomalías de la racionalidad técnica. Esta racionalidad fundamentaba, según este autor, el pacto funcional que las profesiones habían establecido con la sociedad, con lo que sus anomalías, por tanto, deterioraban la vigencia del pacto y la imagen de estas profesiones. La vía propuesta debía combinar la racionalidad técnica con el conocimiento artístico, tal como el trabajo del autor demostraba en el ámbito de la enseñanza de las profesiones.

En los años noventa se ha constatado que el paradigma distributivo de la justicia no ha conseguido eliminar las desigualdades a base de propugnar la igualdad de oportunidades en las distribuciones de recursos sociales. Por ello los debates académicos tienden a sustituir este concepto por la propuesta de considerar la justicia como un proceso que requiere un esfuerzo continuo (Derouet, 1992) y un reconocimiento de las diferencias (Vincent&Troyna, 1995). Estas propuestas pueden ser más o menos críticas según el hincapié que hagan en la alteración de las discriminaciones inscritas

en el currículum oculto, pero por sí mismas se mueven dentro de los límites del enfoque práctico. Así, Moráis (1994) propone suavizar las discontinuidades entre las pedagogías familiares y escolares mediante unas pedagogías intermedias entre el tipo visible y el tipo invisible de Bernstein. Su propuesta se puede adoptar puntualmente para perfeccionar algún aspecto de una escuela, o bien puede fundamentar un proyecto que intente modificar las relaciones entre las clases sociales y las escuelas.

Donde las propuestas de intervención sobre el alumnado se acercan a la orientación crítica es en los «dispositivos pedagógicos» definidos por Cortesao&Stoer (1996) Estos autores modifican el concepto bernsteiniano de dispositivo pedagógico para designar a una serie de microinnovaciones pedagógicas que afectan tanto al conocimiento como a las relaciones sociales inscritas en él[5]. La ruptura de estereotipos profesionales (Whyte, 1986), la alteración de la jerarquía de espacios en el patio de recreo (Bonal, 1997) o el uso de las genealogías sociales para prestigiar las diferencias culturales (Cortesao&Stoer, 1996) son ejemplos de estos dispositivos pedagógicos. El rasgo distintivo de estas microinnovaciones radica en su supuesta capacidad de reestructurar las relaciones sociales educativas favoreciendo a personas y valores discriminados.

Por otra parte, las propuestas de mostrar la diversidad de los discursos del alumnado también figuran entre las propuestas críticas. Estas propuestas surgen de la pedagogía feminista (Piusi, 1990; Middleton, 1993), partidaria de reforzar la autoridad femenina docente para modificar los prejuicios y las relaciones sociales sexistas entre el alumnado. Se han utilizado también para prestigiar las orientaciones sexuales discriminadas (Mac an Ghail, 1994) y para desvelar la doble discriminación por orientación sexual y por etnia.

Los resquicios de la regulación familiar

El paradigma organizador de la flexibilidad y la calidad escolares ha llevado a proponer que se estimule a las familias para que se comprometan con el aprendizaje (Epstein, 1987) y a que se les confíe la libertad de elegir escuela. Se trata, pues, de mejorar las contribuciones familiares a la escuela, aunque los efectos conocidos de estas propuestas estelares para muchos gobiernos son contradictorios en un caso (David, 1993) como en otro (Levin, 1990).

Las propuestas de flexión cultural tropiezan con un grave problema al trasladarlas al ámbito familiar, por cuanto su diseño presupone que los sujetos de estudio actúan en la esfera pública (Rambla, 1996). En estos momentos participo en un intento de aplicar estas propuestas en las relaciones de las familias con las escuelas. Los resultados provisionales de este estudio, a falta de una evaluación final de las experiencias ensayadas, sugieren que el problema crucial en este caso no radica tanto en la flexión cultural como en la generalización, sistematización y publicación de un conocimiento doméstico, generalmente femenino, que es bien consciente de las discriminaciones indirectas que operan en la vida cotidiana.

CONCLUSIÓN

Las relaciones sociales que establecen los distintos tipos de agentes sociales edu-

(5) De hecho, esta transposición de un concepto macrosocial a un concepto microsocial es análoga a la que el mismo Bernstein realiza con los conceptos de Durkheim.

cativos probablemente experimenten en la actualidad unos cambios sociales que abren nuevos resquicios para una transformación socio-educativa. Dentro de estos resquicios pretenden actuar las distintas propuestas «prácticas» y «críticas», las unas con intención de perfeccionar lo que ya se hace y las otras con intención de modificarlo. Extremar las diferencias entre uno y otro planteamiento favorece el debate y el esclarecimiento, pero esta estrategia intelectual corre el riesgo de paralizar eventuales experiencias concretas. Por otro lado, la estrategia de experimentar sin más puede favorecer la conexión entre el profesorado universitario y escolar, pero corre el riesgo de confiar demasiado en representaciones sociales que remuneren los esfuerzos realizados oscureciendo sus efectos reales. El empeño por aunar enfoques y estrategias quizá parece aún más arriesgado por su amplitud, pero tiene ventajas incontables en lo que respecta a abrir ámbitos de debate, requerir acuerdos sobre los criterios de validez, y articular la teoría social y educativa en versión abstracta con la investigación empírica.

Esta comparación de los estudios sobre la organización escolar y la investigación-acción pone de relieve dos cuestiones que deberían enmarcar el debate entre los enfoques denominados prácticos y críticos. En primer lugar, es demasiado arriesgado hacer referencia a la organización escolar sin remitirse a los análisis empíricos de ésta. Postular que la escuela es más «inclusiva» que antes, que sus responsabilidades sociales se han ampliado (Shön, 1992), o que el profesorado debe trabajar en equipo para afrontar los nuevos tiempos (Hargreaves, 1994), puede ser la manera de esbozar una nueva visión, pero también puede perder esa visión en un bosque de conceptos redundantes que designan cambios más intuidos que estudiados. En segundo lugar, el debate sobre las distinciones entre lo reflexivo y lo crítico carece de sentido si no tiene en cuenta los cambios efectivos de las escuelas sobre las que se quiere intervenir reflexiva o críticamente. Esta discusión también corre el riesgo de perderse en sus términos a menos que afronte la triple tarea de reflexionar metodológicamente acerca de la intervención, analizar sistemáticamente la «realidad» sobre la que se quiere intervenir, y evaluar con el mismo celo los resultados de esta intervención.

BIBLIOGRAFÍA

ACKER, S.: *Gendered Education.* Philadelphia, Open University Press, 1994.

ADKINS, L.: *Gendered Work, Sexuality, Family and the Labour Market*, Buckingham, Open University Press, 1995.

AGGLETON, P. J. & WHITTY, G.: «Rebels Without a Cause? Socialization and Subcultural Style Among the Children of the New Middle Class», *Sociology of Education*, vol 58 (Jan) 1985, pp 60-72.

ANYON, J.: «Intersections of Gender and Class: Accomodation and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex-Role Ideologies», in: WALKER, S. & BARTON, L. (ed) *Gender, Class and Education* Lewes, Falmer Press, 1983.

APPLE, M.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación.* Barcelona, Paidós, 1989.

BALL, S.: *The Micro-Politics of the School.* London, Routledge, 1987.

— *Education Reform. A critical and post-structural approach.* London, Open University Press, 1994.

— *Markets, Choice and Equity in Education.* Milton Keynes, Oxford University Press, 1995.

BALLARÍN, P.: «La construcción de un modelo educativo de "utilidad doméstica"», en Duby, G. & Perrot, M. (ed) *Historia de las mujeres.* Madrid, Santillana, 1993.

BAUDELOT, Ch. & ESTABLET, R.: *Allez les Filles!* Paris, Seuil, 1992.

BERNSTEIN, B.: *Class, Codes and Control.* London, Routledge 1971, 1975, 1977.

— *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid, Morata, 1993.

— *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique.* London, Taylor & Francis, 1996.

BONAL, X.: «La investigación en la acción. Los límites del enfoque práctico», *Cuadernos de Pedagogía,* nº 236, mayo, 1995.

— *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención,* Barcelona, Graó, 1997.

BONAZZI, G.: «Modelo japonés, toyotismo y producción ligera», *Sociología del Trabajo,* n. 18, primavera, 1993.

BOURDIEU, P.: *La Distinción.* Madrid, Taurus, 1988.

CARR, W. & KEMMIS, S.: *Becoming Critical: education, knowledge and action-research.* Lewes, Falmer Press, 1986.

CICOUREL, A. & KITSUSE, J.: *The Educational Decision-Makers.* New York, The Bobbs-Merrill Company, 1963.

CLEGG, S.: *Frameworks of Power.* London, Sage, 1992.

CORTESAO, L. & STOER, S.: *Projects, Pathways ans Synergies in the Field of Inter/Multicultural Education.* Porto, University of Porto, 1996.

DALE, R. (ed): *Education, Training and Employment.* London, Pergamon/ OUP, 1985.

— *The State and Education Policy.* London, Open University Press, 1989.

— «A promoçao do mercado educacional e a polarizaçao da educaçao», *Educaçao, Sociedade, Culturas,* nº 2, 1994.

DAVID, M.: *The State, the Family and Education Reform.* London, Routldege, 1980.

— *Parents, Gender and Education Reform.* London, Polity, 1993.

DEROUET, J. L.: *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?,* Paris, Gallimard, 1992.

DUBAR, Cl.: *La socialisation. Construction des identités sociales et professionelles.* Paris, Armand Colin, 1991.

ELLIOT, J.: *La Investigación-acción en educación.* Madrid, Morata, 1990.

EPSTEIN, J.: «Parent Involvement: What Research Says to Administrators», *Education and Urban Society,* n. 2, 1987.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro.* Barcelona, Paidós. 1993.

FOUCAULT, M.: *Surveiller et Punir. Naissance de la Prison.* Paris, Gallimard, 1975.

GIDDENS, A.: *The Constitution of Society.* London, Polity, 1984/1993.

GIMENO, J. & PÉREZ, A.: «El profesorado de la Reforma», *Cuadernos de Pedagogía,* n. 220, 1993.

GOMES, R.: *Culturas da Escola e Identidades dos Professores.* Lisboa, Educa, 1993.

— «Oito Teses Sobre a Organizaçao Escolar, em Contracorrente», *V Colloque d'AIPELF: L'école, un objet d'étude.* Lisboa, Facultade de Psicologia e de Ciências de Educaçao, 1996.

GUILE, D. & YOUNG, M.: «Reflexivity, Knowledge and Learning in Specialist Learning Organisations and Non-Specialist Learning Organisations», en Easterby-Smith, M. & Burgoyne, J. (eds), *Learning Around Organisations.* London, SAGE, 1997.

HARGREAVES, D.: *Social Relations in a Secondary School.* London, RKP. 1967.

HARGREAVES, A.: *Changing Teachers, Changing Times.* London, Teachers College Press. 1994.

HATTON, E.: «Equality, Class and Power: a case study», *British Journal of Sociology of Education,* vol 6, nº 3, 1985.

HAYWOOD, Ch. & MAC AN GHAIL, M: «What About the Boys? Regendered Local Labour Markets and the Recomposition of Working Class Masculinities», *British Journal of Education and Work,* vol. 9, n. 1, 1996.

HEINZ, W.: «Social Structure, Institution and Biography in research about Youth and Work», *Youth Network Occupational Papers,* SSRU The City University, Northampton, 1993.

JENKINS, C.: *The Professional Middle Class and the Social Origins of Progressivism: A Case Study for the New Education Fellowship, 1920-1950.* London, Institute of Education (PhD), 1989.

KING, R.A.: *The Sociology of School Organisation.* London, Methuen. 1983.

LACEY, C.: *Hightown Grammar.* Manchester, MUP. 1970.

LAREAU, A.: «Gender Differences in Parent Involvement in Schooling», en WRIGLEY, J. (ed), *Education and Gender Equality.* London, The Falmer Press. 1995.

LEVIN, H.: «The Theory of Choice Applied to Education», en CLUNE, W.H. & WITTE, J.F. (eds). *Choice and Control in American Education,* vol 1 London, The Falmer Press. 1990.

LOCKWOOD, D.: «Social Integration and System Integration», en ZOLLSCHAN, G.K. & HIRSCH, C.V. (eds). *Explorations in Social Change.* London, Routldege. 1962.

MAC AN GHAIL, M.: *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling.* London, Sage. 1994.

McLAREN, P.: *Schooling as a Ritual Performance.* London, Routledge. 1986.

MEYER, J. & ROWAN, B.: «The Structure of Educational Organizations», en MEYER, J. & SCOTT, W.R.: *Organisational Environments. Ritual and Rational.* New York, Sage, 1985.

MIDDLETON, S.: *Educating Feminists. Life Histories and Pedagogy.* New York and London, Teachers College Press, 1993.

MORÁIS, A. M.; NEVES, I. P.: *Socializaçao Primária e Pratica Pedagógica.* Lisboa, Fundaçao Calouste Gulbenkian. 1992.

OCDE: *Escuelas y calidad de la enseñanza.* Informe internacional Barcelona, Paidós. 1991.

OFFE, C.: *Disorganized Capitalism.* London, Polity. 1985.

PIUSI, A. Mª.: «Towards a Pedagogy of Sexual Difference: education and female genealogy», *Gender and Education,* vol 2, nº 1, 1990.

POPKEWITZ, TH. S.: *Sociología Política de las Reformas Educativas.* Madrid, Morata, 1994.

RAMBLA, X.: *La formació de les aspiracions educatives.* Cerdanyola, Universitat Autònoma de Barcelona, Tesis Doctoral. 1995.

— «Sociological Intervention on Family-School Relations», paper presented at the 1996 British Educational Research Association Conference, Lancaster, september, 1996.

RUÉ, J.: «El enfoque práctico en investigación-acción», *Cuadernos de Pedagogía,* nº 236, mayo, 1995.

SCHÖN, D.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones.* Madrid, Morata, 1992.

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

SYNOTT, J. & SYMES, C.: «The Genealogy of the School: an iconography of badges and mottoes», *British Journal of Sociology of Education,* vol 1, núm 2, 1995.

TOURAINE, A.: *La Voix et le Regard.* Paris, Seuil, 1978.

TROYNA, B. & WILLIAMS, J.: *Racism, Education and the State: the Racialisation of Eduation Policy.* London, Croom Helm, 1986.

TROYNA, B.: *Racism and Education.* Buckingham, Open University Press, 1993.

TROYNA, B. & VINCENT, C.: «The Discourses of Social Justice in Education», *Discourse,* vol 16, nº 2, 1995.

TYLER, W.: *Organización escolar.* Madrid, Morata, 1991.

VARELA, J.: «Una reforma educativa para las nuevas clases medias», *Archipiélago,* nº 6, 1991.

WEBER, M.: *Economía y Sociedad.* México, FCE, 1944.

WHYTE, J.: *Grils into Science and Technology*. London, Routledge, 1986.
WILLIS, P.: *Learning to Labour Sussex*. Labour House, Teakfield Ltd. 1977.
WILSON, J. D.: *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona, Paidós, 1992.
WOODS, P.: *The Divided School*. London, Routledge, 1979.

ENTRE EL TÓPICO Y EL PREJUICIO. EL ISLAM Y EL MUNDO ÁRABE EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

GEMA MARTÍN MUÑOZ (*)

En el marco de las actividades científicas patrocinadas por la Agencia Española de Cooperación Internacional, y concretamente su sección dedicada a la Cooperación con el Mundo Árabe (AECI-ICMA), realizamos un proyecto de investigación entre 1994 y 1995 destinado a analizar el tratamiento de los temas sobre el Islam y el Mundo Árabe en la enseñanza media española. Dicho trabajo se ha continuado en la elaboración de un libro, *El Islam y el Mundo Árabe. Guía didáctica para profesores y formadores,* que sirviese para informar del estado de la cuestión y ofreciese una alternativa a la situación actual[1].

Como se muestra detalladamente en el libro, dicha situación arroja un balance tan negativo que exige una toma de conciencia por parte de los formadores, tanto de los responsables de los planes de estudio como de los profesores, sobre la pésima situación en que se encuentra la enseñanza de las cuestiones relativas al Mundo Árabe e Islámico, sobre el que llegan diariamente informaciones que son cuanto más frecuentes más superfluas y tergiversadas. Porque, hay que decir, la extensión de prejuicios, errores y malas interpretaciones en absoluto es exclusiva del sistema educativo y podemos encontrar una dinámica similar en los influyentes medios de comunicación. De hecho, es bastante evidente que los temas son seleccionados en torno a las cuestiones que más cobertura mediática tienen en el momento en que el texto escolar es redactado y recurriendo a la prensa como importante fuente de documentación, y de ahí que se caiga en el sensacionalismo y se reproduzcan los clichés mediáticos en la enseñanza.

El artículo que aquí presentamos recoge en extracto los «defectos» principales de los que adolece la enseñanza secundaria española con respecto a musulmanes y árabes de acuerdo con lo analizado en el libro más arriba mencionado.

UNA INCORRECTA INTERPRETACIÓN DE LA HISTORIA

En el origen del incorrecto tratamiento de los temas que conciernen al Islam y al Mundo Árabe reposa la arraigada tendencia a analizar las relaciones entre Europa y el Islam en clave de antagonismo y enfrentamiento. Lejos de analizar las diferencias entre las partes a través del principio del

(*) Universidad Autónoma de Madrid.

(1) G. MARTÍN MUÑOZ; B. VALLE SIMÓN; Mª A. LÓPEZ PLAZA: *El Islam y el Mundo Árabe. Guía didáctica para profesores y formadores,* Madrid, Ediciones de la Agencia Española de Cooperación Internacional (Avda. Reyes Católicos, 4), 1996.

conflicto de intereses y de analizar las relaciones culturales a través del concepto de la *interpenetración entre civilizaciones,* la interpretación histórica que ha predominado ha partido mayoritariamente de la visión de dos realidades antinómicas, destacándose lo que de belicoso hubiera entre ellas. De ahí que se presente el transcurrir histórico como una dinámica continua de enfrentamientos: la lucha de Bizancio contra el Imperio islámico; de los reinos cristianos contra Al-Ándalus; de los turcos otomanos contra Europa; del nacionalismo árabe o islámico contra Occidente. De hecho, los manuales inciden en una presentación de la Historia maniqueamente repartida entre «buenos» y «malos» que recuerda más a un ejemplar de «Hazañas bélicas» que a un texto escolar.

La rivalidad en términos de hegemonía política y económica entre la cristiandad medieval y el imperio árabo-islámico es interpretado recurrentemente en torno al enfrentamiento civilizacional, llevando a la conciencia occidental a percibir al mundo musulmán en términos de hostilidad y desconfianza. Así, mientras el cristianismo y el judaísmo han sido integrados en Occidente en eso que se conoce comúnmente como «civilización judeo-cristiana», al Islam se lo ha dejado al margen de dicho reconocimiento cultural a pesar de haber contribuido con un rico patrimonio filosófico y científico a la emergencia del Renacimiento europeo que, a su vez, abrió las puertas al Siglo de las Luces.

Los prejuicios recreados en torno a la presentación de la confrontación islamo-cristiana en España, en las Cruzadas o contra el turco, así como más tarde en el supuesto antioccidentalismo de los movimientos sociopolíticos árabes o islámicos han penetrado el inconsciente colectivo de Occidente de forma tan profunda que exigen una gran inversión en tiempo y esfuerzo para que puedan ser alguna vez extirpados.

Valgan algunos de las más significativas muestras de esta realidad presentes en los manuales españoles. Por ejemplo, se tiende a incidir en casi todos los textos en la idea de «ruptura» y «destrucción» de la unidad mediterránea a causa del avance del Islam, sin faltar, en ocasiones, los tintes culpabilizadores:

> Los romanos consiguieron hacer del Mediterráneo el centro más importante de toda su economía, convirtiendo *nuestro*[2] mar en la gran vía de comunicación entre Oriente y Occidente. Con la llegada de los musulmanes en el siglo VIII, esta unidad quedará rota, ya que los musulmanes controlarán las rutas comerciales del mar hasta el siglo XI. [M29, p. 139]
>
> Los árabes rompen la unidad del Mediterráneo. La expansión del Islam se realiza en el siglo VII *a costa* del Imperio bizantino que pierde gran parte de sus territorios en Oriente. [M141, p. 180]

Sin duda, la emergencia del Imperio islámico trajo consigo un nuevo y duradero orden mediterráneo que transformó la estructura comercial hasta entonces existente, pero ello no significa que exista una relación directa causa-efecto entre la expansión árabe y el declive comercial europeo. Al menos los historiadores no se han puesto de acuerdo en ello y para algunos, por el contrario, el Imperio islámico habría vuelto a crear, tras la disgregación del Imperio romano, un ámbito comercial unitario que benefició su reactivación. Sin embargo, muchos manuales optan sin matices por la controvertida teoría del historiador belga Henri Pirenne, el cual consideraba, según expuso en su libro *Mahoma y Carlomagno* (1937), que el final del Imperio romano de Occidente no habría modificado en nada el *statu quo* comercial del período romano y que no fue sino la conquista islámica de buena parte de este mar la que rompió la unidad comercial existente hasta entonces, haciendo

(2) La cursiva de los textos es nuestra.

que el Mediterráneo se dividiese en dos partes encerradas en sí mismas y sin apenas vínculos comerciales entre sí, lo que habría significado, siempre según Pirenne, el retroceso urbano y la estructura feudal para Europa. Esta visión ha sido muy cuestionada y en gran medida superada pero, cuando menos, los libros de texto deberían aportar la pluralidad de interpretaciones históricas existentes en lugar de dar por verdadera una sola de ellas.

Por otro lado, la gran extensión que se concede al estudio de la mal llamada «Reconquista» en relación con el escaso tratamiento que se le concede al estudio de Al-Ándalus no se justifica en ningún sentido dada la amplitud, riqueza e importancia de la España musulmana. Es más, no se estudian tampoco los reinos cristianos *per se* sino en su relación bélica con los andalusíes, y muchas veces con tintes épicos. Como tampoco se enseñan las continuas relaciones e intercambios existentes entre dichos reinos y Al-Ándalus ni la convivencia pacífica que existió entre ambas comunidades tanto en el lado cristiano como en el musulmán. Al final el estudiante imagina una España medieval en continuo estado de guerra y de amenaza islámica, y, en consecuencia, difícilmente puede asumir como parte de su patrimonio histórico y cultural lo árabe-musulmán.

> La Reconquista es el fenómeno más aparente de un conjunto de hechos que suponen la creación de los fundamentos de la sociedad española tal como ésta va a caracterizarse, en algunos aspectos, hasta nuestros días. [S 46, p. 145]
>
> En España la lucha para liberar los territorios cristianos del dominio musulmán recibe el nombre de Reconquista. [FP11, p. 169]
>
> La Reconquista es la larga lucha que los *hispanocristianos* mantuvieron contra los *musulmanes* para hacerse con el dominio de la Península. Duró casi ocho siglos y se acompañó de la repoblación de las tierras que se conquistaban. [FP8, p. 79]

Esa herencia cultural llena de prejuicios lleva a los autores de los manuales a asumir al Islam como amenaza, en lugar de distanciarse científicamente del objeto de estudio a fin de garantizar la objetividad. Así, lejos de explicar que en el Mediterráneo se enfrentaban dos grandes potencias rivales entre sí representadas por la Europa cristiana, principalmente a través del Imperio de los Austrias, y por el Imperio turco otomano, que había asumido la representación y defensa del Islam tras la desaparición del califato 'Abbasí, los textos se expresan en tono agresivo y se implican vergonzosamente en la historia que están contando. Los manuales presentan la situación asumiendo que el peligro y la amenaza provenían sólo del Imperio turco otomano. ¿Es que la Europa cristiana liderada por los Austrias no representaba un peligro para el Imperio musulmán turco y su liderazgo político y económico en el Mediterráneo?

En consecuencia, los manuales se expresan de la siguiente manera:

> Durante el siglo XVI un poderoso Estado musulmán, el Imperio turco, amenazaba a la cristiandad por el Este y por el Sur. [S70, p. 138].
>
> La constante amenaza del Imperio otomano fue uno de los obstáculos insalvables para el triunfo del proyecto imperial [de Carlos V]. [S48, pp.140-141]
>
> Ante la amenaza del expansionismo musulmán se alió con la Santa Sede y Venecia mediante la formación de la Liga Santa. Esta obtuvo un rotundo éxito en la batalla de Lepanto (1571). [S48, p. 142]
>
> La frontera con los turcos fue una constante amenaza. Los turcos fueron también una amenaza en otro frente: el Mediterráneo (...). Desde su capital en Constantinopla (ellos la llamaban Estambul), los turcos (...). [M25, p. 224]

En período contemporáneo, otro buen ejemplo lo constituye la presentación de la cuestión palestina. Los manuales tienden a centrar el tema en la narración de los principales acontecimientos bélicos, es decir,

las guerras árabe-israelíes que han tenido lugar, mientras escasean los elementos explicativos sobre los orígenes del conflicto, sus causas, su evolución, los problemas sociopolíticos que ha traído consigo y la existencia de una realidad palestina, la cual tiende a ser «diluida» en las referencias a los árabes sin explicar su entidad por sí misma:

> El fin del mandato británico en Palestina, el plan de partición del territorio acordado por la ONU en 1947, y el nacimiento del Estado de Israel, dio origen a una inmediata guerra entre éste y los Estados Árabes en 1948-49, y continuó con otras en 1956, 1967 y 1973 que acabaron con victorias israelíes (...) El tradicional conflicto entre Israel y los países árabes, tras las cuatro guerras sucesivas —la inicial en 1948-49, la de la crisis de Suez de 1956, la de los Seis Días la campaña del Sinaí en 1967, y la última del Yom Kippur en 1973— entró en una nueva fase al firmarse entre Egipto e Israel los acuerdos de Camp David en 1978-79, bajo el patrocinio norteamericano, quedando la Organización para la Liberación de Palestina (OLP) como la única fuerza en lucha activa contra Israel. [C1, p.368-369]
>
> En 1967 se había reavivado el permanente conflicto árabe-israelí. Egipto cerró la salida del golfo de Akaba. La respuesta israelí fue la fulminante «guerra de los seis días». A la derrota militar, responden *los árabes con la intensificación del terrorismo,* que alcanza un momento escalofriante al ocurrir la matanza de los atletas olímpicos judíos en Munich en 1972... [C4, p. 461]
>
> En 1967 estalla la tercera guerra *entre judíos y la Liga Árabe,* «La Guerra de los Seis Días». [C12, p. 537]

Por otro lado, sería necesario corregir la tendencia a incidir de manera recurrente en la animadversión árabe contra los judíos expresada como si fuese un sentimiento con-natural en ellos ajeno a la difícil relación entre ambas partes. Unido a ello, se utiliza un vocabulario muy poco apropiado, recurriendo a la palabra «odio» de manera abusiva. Es decir, no se plantea la cuestión de manera que se expliquen las razones de las respectivas experiencias históricas vividas, causa del enfrentamiento entre ambos pueblos y su mutua animadversión. Por el contrario, la cuestión se presenta como si fuese exclusiva de la parte árabe sin explicar la política agresiva y expansionista del Estado israelí y su hostilidad hacia palestinos y árabes:

> El mundo árabe tiene un enemigo común: el estado de Israel. Una organización guerrillera, «Al-Fatah», se propuso infructuosamente destruirlo. Las naciones árabes se han enfrentado en cuatro ocasiones al estado judío con la muy difícil ambición de derrotarlo y destruirlo como Estado. [S6. p. 356]
>
> Las naciones árabes se han solidarizado con el drama de los refugiados palestinos: el odio hacia Israel es el primer elemento de unión entre el mundo árabe. [M13, p. 184]
>
> El interés de Israel por ampliar su exiguo territorio inicial, así como el temor constante a un ataque de los países vecinos (enemigos declarados de la existencia del Estado de Israel), frente al cual le sería difícil defender su territorio, han llevado a los judíos a repetidos ataques contra los países árabes. [C 17, p. 405]

Se denota una mayoritaria identificación de los autores de los manuales con Israel, mientras se abusa en la explicación histórica del mundo árabe contemporáneo en función de su odio a Israel. Así, el origen y evolución del socialismo árabe, el panarabismo o la Liga Árabe son básica, y erróneamente, explicados en relación con la existencia de Israel. Incluso algunos manuales asumen como verdadera la visión sionista del conflicto, lo cual es una forma parcial y subjetiva de plantear el tema a los estudiantes:

> Conceptos. Sionismo: movimiento judío internacional que propugna la creación y consolidación de un Estado hebreo en Palestina. *Diáspora: Dispersión del pueblo judío por el mundo, iniciada con su expulsión de Palestina bajo el Imperio Romano y mantenida hasta la actualidad.* [C17, p. 406]

Este texto hace suya la visión sionista de la historia, la cual busca legitimar las aspiraciones judías sobre Palestina proclamando su presencia en el Levante oriental desde antes de Cristo, lugar donde, por lo demás, estaban asentados todos los pueblos semitas y no sólo el judío. En cualquier caso, este hecho no puede justificar la inmigración de judíos en Palestina en el siglo XX ignorando los derechos de los pueblos allí asentados secularmente sólo porque sus ancestros estuvieron en esa zona hace más de mil años. Así mismo definir de «recompra» la adquisición de tierras por los judíos que inmigraron a Palestina a principios de siglo apunta en el mismo sentido:

> Con el renacimiento en el siglo XIX de las nacionalidades, también el colectivo judío cobra conciencia de su estado. Ha nacido el sionismo. Desde 1901 se creó un Fondo Nacional para la recompra de las tierras de Palestina. [S27, p. 272]

ETNOCENTRISMO CULTURAL

En los manuales se tiende de manera ostensible a convertir los ideales occidentales en la referencia única y a oponerlos a los existentes en el Islam. Es decir, no se estudia el Islam por sí mismo sino desde sus relaciones con Occidente. Así, los temas no son estudiados de acuerdo con los hechos y factores que han sido o son más importantes para su devenir histórico y su conformación social sino en la medida en que Occidente se ha visto afectado por lo ocurrido en esa parte del mundo. Esto es lo que explica, entre otras cosas, la desproporcionada atención dedicada a la cuestión del petróleo y las crisis petroleras.

El «occidentalismo» de los textos conduce a valoraciones en que el «pro-occidentalismo» de los regímenes es el criterio que rige la valoración positiva de éstos. Así, se llega a tratar con una cierta benevolencia a Arabia Saudí en contra de Irán:

> En 1988 Arabia Saudita, *uno de los países moderados y que lleva una política más pro-occidental*, ha roto relaciones diplomáticas con Irán, debido al soporte que da el dirigente iraní, el ayatollah Jomeini, al movimiento del radicalismo islámico. [M14, p. 172]

A la vez que, por este mismo criterio, se llega a ensalzar el despótico régimen del Chah de Persia en contra de la revolución islámica:

> Irán, cuyos sectores sociales medios *se habían impregnado de occidentalismo* y *cuya economía había experimentado un gran progreso moderno en tiempos del sha Reza Pahlevi*, cae bajo la dominación de Jomeini apoyado por los fanáticos chiítas. Visceralmente hostil a los Estados Unidos, Jomeini se vuelve también contra la Unión soviética a raíz de la invasión del Afganistán y desencadena la guerra contra los *«herejes sunnitas» del Irak*. [C4, p. 460]
>
> Una de las *naciones árabes* que ha experimentado una convulsión política más profunda ha sido *Irán*. Jomeini representa *la derecha más dura del islamismo. En el extraño régimen* que ha instaurado se aplica con toda severidad la ley islámica, y *se predica el odio a los Estados Unidos («el gran Satán»)*. [S6, p. 52]

En el origen de esta visión etnocéntrica está la sobredimensionada atención que se concede a todo aquello que choca a nuestra cultura: la prohibición del consumo de cerdo, la poligamia, la guerra santa, el velo en las mujeres, etc. Sin embargo, no alcanzan la misma difusión otros principios de justicia social, humanismo e igualitarismo, que son fundamentos básicos de la religión y cultura islámicas. De la misma manera, tampoco se concede la misma atención a aquellas otras religiones y culturas con reglas distantes de las nuestras (como todas las exigencias gastronómicas de la religión judía), ni se explica que la poligamia es una institución matrimonial completamente en desuso en la mayor parte de los países musulmanes, o que la manida «guerra santa» es una intenciona-

da e incorrecta traducción de «yihad», que significa «el necesario esfuerzo que todo musulmán debe realizar para expandir y defender el Islam» y que su uso como procedimiento de legitimación política a través de la religión es igualmente utilizado en muchas sociedades y no sólo en las musulmanas.

Finalmente, hay que señalar que con respecto a la familia y a la situación de la mujer en el Mundo Islámico se manifiestan frecuentemente tendencias etnocéntricas que suelen olvidar que la estructura patriarcal se ha desarrollado en todas las sociedades mediterráneas, no siendo, por tanto, la desigualdad entre los sexos exclusiva del mundo musulmán:

> Modelo autoritario: es la familia «tronco». Los hijos casados viven con sus padres. No aceptada en Occidente, es típica de los países árabes. [S31, p. 37]

Las diferencias entre la evolución experimentada por las sociedades europeas y por las árabes e islámicas en período contemporáneo proviene de las diferentes maneras en que el proceso de modernización se ha desarrollado en Occidente y en el Mundo Árabe e Islámico. Sin embargo, en vez de aportar elementos de comprensión sobre el tema se suele caer en los tópicos y en lo anecdótico, sin que, a veces, falte cierta sorna en ello:

> Después de catorce siglos se ha decidido en Arabia Saudita que no es justo casarse «a ciegas», teólogos islámicos han decidido que las mujeres pueden «desvelar» sus caras a sus futuros esposos. [M111, p. 208]
>
> La poligamia *fue prevista por Mahoma*. De todos modos, no hizo más que interpretar una costumbre que era tradicional entre los árabes (...) se garantizaba un rápido incremento de la demografía necesaria para la pujanza del Islam. En el mundo islámico es preceptivo que las mujeres se cubran totalmente, incluso el rostro. [M13, p. 186]

Así mismo, el tópico del velo asociado a la mujer musulmana es una generalización que no se atiene a la pluralidad de las situaciones existentes, si bien es utilizado como uno de los revulsivos que con más facilidad incitan al rechazo de la cultura musulmana.

Otra tendencia que trasluce el egocentrismo de lo propio a Occidente es el proceso de deslegitimación religiosa y cultural del Islam que se observa en nuestro sistema educativo. Con respecto al primero, su tratamiento como religión se caracteriza por no reconocerlo como continuación del monoteísmo judío y cristiano. De ahí que se dé una visión muy historicista, de manera que Mahoma es reconocido como reformador social y estadista y no tanto como profeta y mensajero de Dios. La experiencia religiosa de Mahoma es puesta en duda o minimizada. Los manuales se resisten a reconocer como revelación divina la predicación de Mahoma, y, por lo tanto, conceder al Islam el mismo rango religioso que al Cristianismo. En este sentido, se llega a plantear que el Islam fue fundado por Mahoma y a afirmar que el Corán fue escrito por él. Así mismo se utilizan en muchas ocasiones conceptos que implícitamente plantean la duda sobre el carácter divino del mensaje transmitido por Mahoma:

> El musulmán cree que realmente [El Corán] lo escribió Dios y no Mahoma. [M73 p. 191]
>
> Mahoma *se consideró* enviado por Alá. [M13 p. 179 y M14, p. 48]

Una razón similar explica la preferencia a utilizar siempre el término «Alá» y no «Dios». La palabra árabe «Allah» (castellanizada muchas veces en Alá) significa el Dios único y por tanto define al mismo Dios de cristianos y judíos. La tendencia a «diferenciar» al Dios musulmán conservando la palabra árabe es también una manera de no reconocer la vinculación de la religión islámica con la tradición judeocristiana. La incorrecta definición del Islam como «mahometanismo» y de los musul-

manes como «mahometanos» tiene la misma explicación: convertir el Islam en un hecho estrictamente relativo a Mahoma y no a Dios.

Así mismo, la rama chií del Islam es particularmente denostada como violenta y radical, y ello se debe a una falsa identificación de todos los chiíes con la «satanizada» revolución iraní por el hecho de que esta rama del Islam es mayoritaria en Irán. Las abusivas consideraciones negativas que manifiestan los textos sobre la revolución iraní se extienden a todos los chiíes:

> Irán cae bajo la dominación de Jomeini apoyado por los fanáticos chiítas. [C4, p. 460]
>
> Los chiítas, *secta* religiosa islámica que *sólo admite el Corán* como norma de vida y que *se caracteriza por su rigor moral.* [M139, p. 240]
>
> Los shiítas constituyen una *secta* según la cual el último imán no murió y vive *escondido en algún lugar del mundo, aunque siempre existe un hombre inspirado que puede tener comunicación con él.* Jomeini es para sus seguidores este hombre inspirado. [S6, p. 52]
>
> Los fundamentalismos islámicos, *en su mayor parte pertenecientes a la secta chiíta,* se convirtieron a fines de los 70 en uno de los sectores dirigentes del Islam, gracias a la personalidad del ayatolah Jomeini, quien consiguió movilizar a los iraníes contra el sha. [C17, p. 476]

Las visiones culturalistas tampoco están ausentes en el tratamiento de los temas. Queda puesto de manifiesto que está muy extendida la percepción determinista del Islam. Cuando se trata de entender procesos políticos y sociales del mundo musulmán, éstos se limitan a ser explicados como manifestaciones de religiosidad extrema. Así, por ejemplo, la revolución iraní ha sido asumida en el imaginario histórico occidental como una exclusiva expresión fanática de fervor religioso, ignorando todos los factores sociales, políticos y económicos que gestaron este hecho revolucionario. El fenómeno del islamismo es por el mismo motivo reducido a una irracional regresión religiosa sin que se consideren en ningún momento las causas de su emergencia y extensión entre las poblaciones musulmanas, lo que realmente significa hoy día para esas sociedades y los elementos de ruptura con el orden tradicional que sociológicamente producen. Y el terrorismo y la guerra cuando están implicados en ellos los musulmanes tienden a ser explicados como consecuencia misma del Islam (y su supuesta «connatural inclinación» a la *Yihad*) y no como resultado de situaciones políticas o socioeconómicas precisas.

Este método de análisis se alimenta de la enraizada visión determinista que del Islam se tiene en Occidente. Todo ocurre por la sola razón de que «son musulmanes». Así, los comportamientos colectivos e individuales de los pueblos que forman parte de las tierras del Islam, lejos de interpretarse teniendo en cuenta su geografía y su historia local, su estructura social o su experiencia humana, se explican desde la abstracción islámica. Todo ello desemboca en una visión del mundo musulmán como un universo inmóvil y estático al que se le cierran las puertas del cambio social y el progreso.

En ocasiones, la confusión y la amalgama de los hechos y acontecimientos, y su sensacionalista tratamiento, desembocan en grandes errores de bulto, identificando, por ejemplo, la toma del poder de Gaddafi en 1969 con el islamismo, e incluso convirtiendo a Saddam Husein en líder de la revolución islámica o adjudicando a la tendencia islamista los atentados de Roma y Atenas de 1985 relacionados éstos con sectores de la resistencia palestina:

> El acontecimiento internacional más relevante de la década de los setenta tuvo lugar en Oriente Medio y concretamente en Irán, con la llegada al poder de los fundamentalistas musulmanes. La victoria del fundamentalismo no se limitó a Irán. Antes, en 1969, el coronel Gaddafi había lo-

grado el poder en Libia. La revolución islámica llegó también a Afganistán, lo que provocó la invasión soviética del país en 1979. [FP, p. 204]

Queda por ver hasta dónde se va a alterar el mundo *tras la inestabilidad que está creando la Revolución Islámica, cuyo último líder es Sadam Hussein y su* Guerra del Golfo. [M15, p. 141]

Ya en 1929 Hassan el-Banna había fundado la Hermandad Musulmana, cuyo objetivo era volver a la pureza de las raíces coránicas y rechazar toda la «contaminación de Occidente». Más tarde, en la década de los setenta, surgen varios movimientos integristas islámicos y los «hermanos musulmanes» desencadenan campañas contra la laicización y la extranjerización del mundo islámico con presiones de tipo legal y acciones terroristas. Dueño del poder en Libia, Gadafi apoya la «revolución islámica» y numerosos atentados siembran el desorden y el terror, para coaccionar a aquellas autoridades musulmanas que consideran claudicantes (asesinato de Anuar el-Sadat, revuelta contra Assad), o contra las potencias exteriores enemigas (atentados antiisraelitas en los aeropuertos de Roma y Atenas en 1985). [C4, p. 460]

En general, cabría decir que no se explica el tema a los alumnos sino que se les adoctrina de manera tan burda que, en el fondo, no hace sino generar en ellos una percepción acumulativa muy negativa hacia todo lo que proviene de las tierras del Islam y sus pobladores.

Unido a esto, es también muy frecuente que la Arabia donde surgió el Islam se presente en un contexto socio-histórico lleno de clichés y tópicos en torno al carácter rudimentario, violento y agresivo de la sociedad tribal árabe:

Los árabes (...) estaban habituados a la guerra. Sus creencias eran muy primitivas. [FP, 8]

El nacimiento de esta religión se produjo en la mitad del siglo VII, en Arabia, *un desierto tropical* donde coexistían tribus de beduinos seminómadas, individualistas y belicosas. [S1, p. 116]

Al margen de otras consideraciones, habría que señalar que la tendencia a juzgar en términos culturalistas negativos a las sociedades nómadas y tribales constituye una actitud excluyente y etnocéntrica, basada en la consideración de que civilización y humanismo van ligados sólo a sedentarismo.

NEGACIÓN DE LA CONTRIBUCIÓN ÁRABE A LA PERSONALIDAD NACIONAL ESPAÑOLA

La experiencia andalusí constituye una de las particularidades de la historia de España dotando a ésta de una rica vivencia cultural. Sin embargo, la historiografía oficial se ha caracterizado por la resistencia a asumir la España musulmana, y por tanto la cultura árabo-islámica, como componente de la personalidad cultural hispana y de su identidad. De ahí que se hable frecuentemente de «presencia de los musulmanes en España» o de los «musulmanes en España», convirtiendo ocho siglos de nuestra historia en algo ajeno y provisional:

La presencia musulmana en España se prolongó hasta 1492, es decir, ochocientos años. [M141]

Los musulmanes vivieron en la Península durante ochocientos años. [M92, p. 110]

Así mismo, los textos colocan el adjetivo «hispano» a lo cristiano y visigodo y lo enfrentan a simplemente «árabes» o «musulmanes» como significativamente muestran los ejemplos siguientes:

La Reconquista es la larga lucha que los hispanocristianos mantuvieron contra los musulmanes para hacerse con el dominio de la Península. [FP 8 (p. 79)]

La cultura musulmana representada en Al-Ándalus; la cultura cristiana representada por los hispano-visigodos. [M 106 p. 210]

En el fondo de todo ello late una visión histórica arraigada en nuestro país que hace de la España cristiana la continuadora de la línea romano-visigoda, que habría sido interrumpida por la invasión árabe y recuperada por la España de los Reyes Católicos tras la expulsión de judíos y moriscos. En consecuencia, se observa en los textos la asunción de que la España cristiana, con su esfuerzo «reconquistador», es la que ha transmitido la «españolidad» y de la que procede nuestra entidad y personalidad cultural actual.

La enseñanza media no sólo deberá corregir estas tendencias erróneas y que tanto daño han hecho, sino que sería recomendable incluso explicar a los estudiantes que esta visión tradicionalista de nuestra Edad Media ha sido la que ha prevalecido a lo largo de siglos, heredera de la visión oficial basada en la exaltación de la unidad de España llevada a cabo por los Reyes Católicos, y que dicho análisis historiográfico sólo se basa en el hecho de haber sentido la llegada de los árabes a la Península Ibérica como un corte que desvió lo que debería haber sido el devenir histórico de España. Además de haber falseado la realidad de nuestra historia, ha contribuido a que en España se haya forjado un injusto menosprecio hacia lo árabe y lo musulmán.

Así mismo, hay que señalar que junto a la valoración negativa y excluyente de la España musulmana, también es perceptible en algunos manuales otra línea de análisis identificada con otra corriente historiográfica española, la representada por Menéndez Pidal y compartida por la corriente más tradicional de los arabistas españoles (Ribera, Asín, García Gómez...), que a nuestro parecer es igualmente incorrecta y, en su fondo, late también la exclusión. Para este sector de historiadores, lo andalusí es asumido como propio sólo por lo que de «español» tenía. En esta visión, se construye la historia en base a la teoría de que los árabes y bereberes que llegaron a la Península eran muy pocos y habrían sido enseguida «civilizados» por la rica cultura hispana, levantando una cultura española propia que poco tenía que ver con el Norte de África ni el Oriente musulmán. De esta manera lograban aislar a la España musulmana del conjunto árabe e islámico general, y así sí podía ser asumida como española. Por ello la especificidad hispana de la muwaxaja, que contiene la jarcha en lengua romance, es el legado literario árabe andalusí más apreciado:

> Porque si esa lírica primitiva se escribió y se literalizó fue sólo en Andalucía; fue usando un alfabeto no latino, libre de las costumbres y precisiones habituales en la escritura occidental, y fue sirviendo a una literatura que no dependía en nada de las prácticas poéticas arraigadas en el arte latino decadente. «La cultura islámica, en su ansia por apropiarse los productos de las más extrañas civilizaciones, en su voraz poder asimilatorio, pudo embelesarse con esos cantos mozárabes de inculta y cautivante hermosura, incorporándoselos como quintaesencia vivificadora de la muwaschaha, una nueva poesía árabe». Cantos Románticos andalusíes, Ramón Menéndez Pidal. (Citado en FP18, p. 63]

Sin embargo, la teoría de la «hispanización» social de los árabes y beréberes llegados a la Península conservando tan sólo una pátina de cultura oriental es muy cuestionable desde diversos puntos de vista. De un lado, lejos de engullir a árabes y bereberes en estructuras de la organización social nativa, los muladíes fueron asimilados por la estructura social agnática de los conquistadores. Por otro lado, no hubo una fusión de culturas de la que se generó una cultura hija diferente sino más bien la asunción cultural de los neomusulmanes de los valores árabes y orientales. Lo que se ha querido interpretar como fusión cultural no fue sino la disolución de la minoría árabe en la masa de muladíes creándose una sociedad islámica que reemplazó al modelo de Estado inicial gobernado por una minoría árabe.

Con respecto a la expulsión de los moriscos hay que señalar, que si bien se llega a hablar en algunos textos de las consecuencias negativas, económicas y sociales, de la expulsión, en ningún caso se habla de la tragedia humana que ello supuso para quienes eran españoles, e incluso cristianos, y fueron expulsados de su tierra y desposeídos de sus bienes, así como del nivel de intransigencia, persecución e intolerancia religiosa que lo provocó, y que marcaría toda nuestra historia socio-cultural posterior representada en la Inquisición. Por el contrario, lo que sí aparecen son lamentables ejemplos de justificación de la expulsión por la incapacidad de los moriscos a asimilarse, llegándose a calificar a los moriscos de «minoría disidente» o «quiste inasimilable»:

> Carlos I, en 1525, había concedido a los moriscos españoles un plazo de cuarenta años para el abandono de sus prácticas. El plazo expiraba, pero los moriscos se mantuvieron como un *quiste inasimilable*. [S46, p. 254]

E incluso pronunciarse de la siguiente manera:

> Cuando se afirma que los Reyes Católicos reimplantaron el Tribunal de la Inquisición o firmaron los decretos de expulsión de judíos y moriscos, se puede llegar al error de pensar que éstas son medidas de una política autoritaria sin conexión social. [S47 p. 128]

CONCLUSIONES

En los programas escolares emana un sistema de valores que, lejos de permitir al estudiante conocer las relaciones históricas entre la civilización islámica y la europea, y de explicar los elementos culturales de las sociedades árabes, inciden en lo conflictivo y antagónico.

De ahí la importancia de incentivar un cambio de criterio en la enseñanza del Islam y el Mundo Árabe en nuestros sistemas educativos que, lamentablemente, siguen heredando hasta hoy día esa falsa metodología.

En términos generales, dos son las interpretaciones que mayoritariamente predominan en el análisis de las cuestiones referentes al mundo musulmán, y que lejos de ser exclusiva de los formadores alcanza a medios de comunicación, observadores y algunos especialistas en la materia. De un lado, se tiende inexorablemente a convertir los ideales occidentales en la referencia única y a oponerlos a los existentes en el Islam. De esta actitud se deriva un acercamiento a la civilización islámica no en sí misma sino desde lo que hay en ella de distinto o conflictivo con respecto a Occidente. Por otro lado, cuando se trata de entender procesos políticos y sociales del mundo musulmán, éstos se limitan a ser explicados como manifestaciones de religiosidad extrema. Así, por ejemplo, la revolución iraní ha sido asumida en el imaginario histórico occidental como una exclusiva expresión fanática de fervor religioso, ignorando todos los factores sociales, políticos y económicos que gestaron este hecho revolucionario. El fenómeno del islamismo es por el mismo motivo reducido a una irracional regresión religiosa sin que se consideren en ningún momento las causas de su emergencia y extensión entre las poblaciones musulmanas, lo que realmente significa hoy día para esas sociedades y los elementos de ruptura con el orden tradicional que sociológicamente producen. Y el terrorismo y la guerra cuando están implicados en ellos los musulmanes tienden a ser explicados como consecuencia misma del Islam (y su supuesta «connatural inclinación» a la *Yihad*) y no como resultado de situaciones políticas o socioeconómicas precisas. Este método de análisis se alimenta de la enraizada visión determinista que del Islam se tiene en Occidente. Todo ocurre por la sola razón de que «son musulmanes». Así, los comportamientos colectivos e individuales

de los pueblos que forman parte de las tierras del Islam, lejos de interpretarse teniendo en cuenta su geografía y su historia local, su estructura social o su experiencia humana, se explican desde la abstracción islámica. Todo ello desemboca en una visión del mundo musulmán como un universo inmóvil y estático al que se le cierran las puertas del cambio social y el progreso.

Si se tiene en cuenta que son casi mil millones el número de musulmanes en el mundo y que el Mundo Árabe hace frontera con nuestro país, es difícil de comprender que no se inviertan esfuerzos por ofrecer una educación objetiva, serena, profunda y respetuosa de una cultura, distinta de la occidental, pero no por ello incompatible. Y más aún, cuando en Europa viven más de veinte millones de musulmanes que, lejos de ser un elemento «extraño», forman parte cada vez más de la cultura europea. Por ello, uno de los grandes desafíos del futuro pluricultural de nuestro continente es lograr la coexistencia pacífica y respetuosa de todas las comunidades presentes en su suelo. España, por su parte, desde finales de los años ochenta acoge una población inmigrante magrebí en crecimiento, para cuya feliz integración es necesario que se dé a conocer de manera digna y respetuosa la cultura árabe y musulmana que representa.

Sin embargo, con la imagen de la cultura árabe y musulmana que se transmite a los estudiantes españoles, los esfuerzos por inculcar solidaridad, igualdad, aceptación del otro (que en el entorno español ese «otro» es mayoritariamente el inmigrante magrebí, árabe y musulmán) no encontrarán el éxito que tal empresa merece y requiere.

Es necesario acortar el desfase existente entre los programas transversales de multiculturalidad planificados en contra del racismo y la xenofobia con respeto a los inmigrantes y la manera en que se enseña la cultura de éstos, porque a nuestros estudiantes les estamos transmitiendo un doble lenguaje: el inmigrante ha de ser aceptado e integrado mientras su patrimonio cultural e histórico son degradados y erigidos, en muchas ocasiones, como rivales del occidental.

CATALOGACIÓN DE LOS MANUALES CITADOS EN EL TEXTO

M-29: EDEBE. *Sociales*. 7 EGB. 1992.

M-141: ANAYA. *Bóveda. Ciencias Sociales*. 6 EGB. 1983.

S-46: EDELVIVES. *Geografía e Historia*. 3 BUP. 1989.

FP-11: EDITEX. *Formación Humanística*. 1/1Curso. 1986.

FP-8: SANTILLANA. *Formación Humanística*. 1/2 Curso. 1990.

S-70: ESLA. *Historia*. 1 BUP. 1992.

S-48: ANAYA. *Geografía e Historia de España*. 3 BUP. 1993.

S47: ECIR. *Geografía e Historia de España*. 3 BUP. 1991.

M-25: VICENS. *Ciencias Sociales. Nuevo País*. 7 EGB. 1984.

C-1: SM. *Mundo Contemporáneo*. COU.

C-4: EDELVIVES. *Hª del Mundo Contemporáneo*. COU.

C-12: ECIR. *Hª del Mundo Contemporáneo*. COU.

C-12: ECIR. *Hª del Mundo Contemporáneo*. COU.

C-17: ANAYA. *Historia del Mundo Contemporáneo*. 1990. COU.

S-27: ALHAMBRA. *Geografía*. 2 BUP. 1989.

M-14: EDEBE. *Sociales*. 8 EGB. 1990.

M-13: EDELVIVES. *Mundo Actual*. 8 EGB. 1990.

M-15: SM. *Sociales*. 8 EGB. 1992.

M-111: ESLA. *Ciencias Sociales*. 8 EGB. 1993.

C-4: EDELVIVES. *Historia del Mundo Contemporáneo*. COU.

S-6: V. VIVES. *Historia de las Civilizaciones y del Arte. Occidente.* 1 BUP. 1989.

S-31: EDELVIVES. *Geografía Humana y Económica.* 2 BUP. 1993.

M-139: ANAYA. *Bóveda. Ciencias Sociales.* 8 EGB. 1984.

C-17: ANAYA. *Historia del Mundo Contemporáneo.* 1990. COU.

S-1: S.M. *Mundo.* 1 BUP. 1991.

M-106: ESLA. *Ciencias Sociales.* 6 EGB. 1991.

FP-18: ANAYA. *Lengua Española.* 2 FP. 1 Grado. 1992.

BIBLIOGRAFÍA

BESSIS, S.; BELHASSEN, S.: *Mujeres del Magreb, el desafío,* Madrid.

BALTA, P.: *Islam: civilización y sociedades,* Madrid, Siglo XXI de España, 1994.

HOURANI, A.: *Historia de los pueblos árabes,* Barcelona, Ariel, 1992.

IBN BATTUTA.: *A través del Islam,* Madrid, Alianza Editorial, 1989.

JOMIER, J.: *Para conocer el Islam,* Estella (Navarra), Verbo Divino, 1989.

MANZANO MORENO, E.: *Historia de las sociedades musulmanas,* Madrid, Síntesis, 1992.

MARÍN, M.: *Individuo y sociedad en al-Ándalus,* Madrid, Mapfre, 1992.

MARTÍN MUNOZ, G. *Mujeres, Democracia y Desarrollo en el Magreb,* Madrid, Fundación Pablo Iglesias, 1995.

— *Argelia, la revolución frustrada,* Madrid, Cuadernos del Mundo Actual, 49. Historia 16, 1994.

— *El Egipto de Naser,* Madrid, Cuadernos del Mundo Actual, 24. Historia 16, 1994.

MARTÍN MUÑOZ, G; VALLE SIMÓN, B; LÓPEZ PLAZA Mª A: *El Islam y el Mundo Árabe. Guía didáctica para profesores y formadores,* Madrid, Ediciones de la Agencia Española de Cooperación Internacional, 1996.

MARTÍNEZ CARRERAS, J.: *El Mundo Árabe e Israel,* Madrid, Istmo, 1991.

MARTÍNEZ MONTÁVEZ, P.: *Pensando en la Historia de los Árabes,* Madrid, Cantarabia, 1995.

— *El reto del Islam,* Madrid, Temas de Hoy, 1997.

MERNISSI, F.: *El miedo a la modernidad: Islam y Democracia,* Madrid, Ediciones del Oriente y el Mediterráneo, 1992.

MORALES, A. J.: *Historia del Arte Islámico,* Barcelona, Planeta, 1995.

RUIZ DE ALMODÓVAR, C.: *El Movimiento Feminista egipcio,* Granada, Universidad de Granada, 1989.

SAMS J.: *Así nació el Islam,* Madrid, (Cuadernos de Historia 16; nº 21). Grupo 16, 1989.

SOLAR, D.: *El laberinto de Palestina. Un siglo de conflicto Árabe-israelí,* Madrid, Espasa, 1997.

SOURDEL, D.: *La civilización del Islam clásico,* Barcelona, Editorial Juventud. 1981.

VIGUERA MOLINS, M. J.: *Los Reinos de Taifas y las invasiones magrebíes: Al-Ándalus del s. XI al s. XIII,* Madrid, Mapfre, 1992.

APRENDER A ENSEÑAR MATEMÁTICAS Y CONOCIMIENTO DEL PROFESOR: UNA PANORÁMICA DESDE LAS INVESTIGACIONES

Mª MERCEDES GARCÍA BLANCO (*)

INTRODUCCIÓN

En los últimos años de la década de los ochenta y principios de los noventa se ha desarrollado un amplio abanico de investigaciones en Educación Matemática cuyo centro es el conocimiento del profesor de matemáticas. Estos estudios han intentado responder a cuestiones y preocupaciones de distinta índole y desde distintas perspectivas como, por ejemplo, la relación entre concepciones, conocimiento y práctica de enseñanza (Thompson, 1984), y conocimiento y cogniciones del profesor de matemáticas en el proceso de aprender a enseñar (Fennema y Loef, 1992). Por otro lado, una de las ramificaciones que se están desarrollando y que presumiblemente se ampliará en el futuro dentro las investigaciones sobre el conocimiento/pensamiento matemático de los profesores se está enfocando hacia áreas de contenido específico (Llinares, 1991b; Cooney y Wilson, 1993; Wilson, 1994).

Esta situación hace necesaria la explicitación de variables organizativas de las investigaciones realizadas recientemente como una forma de ayudar a organizar el campo de investigación y describir las diferentes aproximaciones metodológicas que se están desarrollando para acceder al análisis del conocimiento del profesor, vinculado a tópicos concretos. De esta forma, la organización de la información se convierte en un tema en el que profundizar y es precisamente uno de los focos de este estudio. Uno de los primeros aspectos objeto de nuestra atención ha sido cómo se ha abordado el problema en las investigaciones. En ellas hemos detectado lo que podíamos denominar dos dimensiones, entendiéndose de forma amplia y no siempre estrictamente excluyente, atendiendo al proceso de aprender a enseñar y la relación conocimiento-práctica. En este artículo nos centraremos en la primera de las dimensiones identificadas[1], y teniendo en cuenta que otra variable organizativa han sido los tópicos y contenidos matemáticos.

El avance de las investigaciones desarrolladas dentro de este campo, que ha supuesto una enorme expansión en temas, tópicos, etc., hace necesario establecer una reflexión que permita sentar bases que fundamenten futuros trabajos de investigación, contribuyendo a dotarlos de un punto de partida para la futura labor. Es en este contexto donde adquiere significado este trabajo que a continuación presentamos.

(*) Universidad de Sevilla.

(1) Un estudio de la segunda dimensión puede encontrarse en GARCÍA, 1997.

CONOCIMIENTO DEL PROFESOR Y APRENDER A ENSEÑAR. IMPLICACIONES PARA LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN

Un gran número de investigaciones que se han ocupado de la formación de profesores tanto inicial como permanente se han desarrollado en contextos preocupados por la preparación en relación con la enseñanza de estudiantes para profesor y profesores. Dentro de estos estudios, los contenidos matemáticos que más frecuentemente aparecen son: la estructura multiplicativa, fracciones y numeros racionales y noción de función. Estos tres contenidos tienen aspectos transversales como: los modelos implícitos en la comprensión de la estructura multiplicativa, diferentes modos de representación, la noción de «verdad» en matemáticas, relación entre conocimiento de matemáticas y posibles errores de los alumnos, y conocer qué / conocer por qué. De manera más puntual se han realizado investigaciones centradas en conceptos geométricos, probabilidad, componentes subjetivas del proceso de resolución de problemas, etc. Podemos apreciar dos grupos en estos estudios, los que describen un momento o situación y los que describen cambios producidos en el conocimiento de los participantes como influencia de una intervención específica. El motivo de los apartados siguientes son estos grupos, siendo el eje articulador de ambos el contenido matemático en el que se han centrado y que hemos comentado anteriormente.

ESTUDIOS CENTRADOS EN DESCRIBIR «MOMENTOS»

Contemplados de una forma global los trabajos que situamos en este apartado, plantean preguntas o problemas de investigación en las que se intenta profundizar en un momento determinado, aunque el estudio puede ser longitudinal. Atendiendo a los tópicos matemáticos podemos considerar diferentes subapartados.

INVESTIGACIONES CENTRADAS EN LA ESTRUCTURA MULTIPLICATIVA

Una de las áreas de contenido matemático específico más estudiada ha sido la división y multiplicación, unido en algunos casos a los problemas de *estructura multiplicativa*. Ésta ha sido el foco de algunos trabajos de Ball (1990a), centrándose en el conocimiento y razonamiento de los futuros profesores cuando entran en los programas de formación (conocimiento sustantivo de matemáticas), examinando aspectos como qué es lo que ellos creen que hace que «algo» se considere verdad o razonable en matemáticas, y qué se considera una justificación matemática. Los participantes eran *futuros profesores de educación primaria y de secundaria* (10) que eran entrevistados al empezar el primer curso de formación. Los tres contextos en los que se situó el tópico a estudiar fueron: división con fracciones, división por cero y división con ecuaciones algebraicas. En cada caso, se les preguntaba que explicaran o generaran representaciones; un ejemplo de las preguntas efectuadas a los participantes aparece en el cuadro I.

Esta autora deduce del análisis de los resultados de este trabajo que los futuros profesores mostraron una comprensión fragmentada; ellos asumían que presentar una regla es equivalente a resolver cuestiones matemáticas y su conocimiento parecía estar fundado más sobre memorización que sobre una comprensión conceptual. Una implicación de este estudio es la necesidad de saber mucho más de lo que sabemos en realidad acerca de cómo se puede ayudar a los profesores a transformar y aumentar su comprensión de las matemáticas, trabajando con lo que ellos traen y ayudándolos a trasladarse hacia la clase de comprensión matemática necesaria para enseñar matemáticas orientadas conceptualmente.

CUADRO I

Preguntas realizadas a los participantes en el estudio de Ball (1990a)

«Las personas tienen diferentes aproximaciones para resolver problemas que conllevan división con fracciones. ¿Cómo resolverías 1 3/4: 1/2? Algunas veces los profesores intentan acercarse con situaciones o problemas de enunciado para mostrar el significado o aplicación de alguna parte del contenido. Esto puede ser un bonito desafío. ¿Cuál dirías que sería un buen enunciado para 1 3/4: 1/2, algo real para lo que 1 3/4 : 1/2 es una formulación matemática apropiada?».

«Supón que un alumno te pregunta cuánto es 7 dividido entre 0. ¿Cómo responderías? ¿Cuál es la razón de esa respuesta?».

«Supón que uno de tus alumnos te pregunta para que le ayudes con lo siguiente: Si x/(0,2 = 5, entonces x= ¿Cómo le responderías?, ¿Por qué haces eso?».

Por otra parte, basándose en el marco teórico proporcionado por los estudios de Fischbein et al. (1985) sobre los modelos implícitos asociados con la multiplicación y la división, investigadores como Graeber, Glover y Tirosh también se centran en estos tópicos en diversos estudios (Graeber, Tirosh y Glover, 1989; Tirosh y Graeber, 1989, 1990a, 1990b). Los participantes en estos trabajos fueron *futuros profesores de primaria* matriculados en cursos de métodos y contenido matemático. Algunos de los objetivos que pretendían sus investigaciones eran: evaluar con qué extensión las creencias «multiplicación siempre hace mayor» y «división siempre hace más pequeño» son mantenidas explícitamente por los futuros profesores de primaria (Tirosh y Graeber, 1989); estudiar la «enseñanza conflicto» (uso del conflicto cognitivo) como un medio para investigar el error conceptual de que «el cociente de un problema de división debe ser menor que el dividendo» (Tirosh y Graeber, 1990a, 1990b); errores respecto a las operaciones que necesitan para resolver problemas de estructura multiplicativa (Graeber, *et al.* 1989).

Para profundizar en el uso del «conflicto cognitivo» como medio para investigar los errores conceptuales y concretamente planteando si «el cociente de un problema de división debe ser menor que el dividendo», estas investigadoras diseñaron un estudio teniendo como hipótesis del trabajo que, si los futuros profesores se enfrentan con la inconsistencia entre sus errores conceptuales expuestos y los resultados de sus cálculos, los investigadores pueden aprender más sobre la resistencia de y las fuentes que originan los errores conceptuales. Para ellas, el conflicto cognitivo resultante puede permitir al futuro profesor resolver tales inconsistencias y formar una más acertada concepción de la división. Si se admite que la forma de escribir expresiones para problemas de estructura multiplicativa está influenciado por los conceptos de las operaciones, podría pensarse que si se producen cambios en las concepciones podría esperarse que produjeran cambios sobre las realizaciones de los problemas de estructura multiplicativa.

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron un pretest un postest y una entrevista a aquéllos que después pasarían el postest. En el espacio de tiempo comprendido entre ambos test los participantes no recibían ningún curso sobre multiplicación y división. El pretest tenía varias partes: en primer lugar, se realizaban cálculos con decimales, después respuestas a afirmaciones sobre multiplicación y división y por último debían dar la expresión escrita que llevara a la solución de problemas que se les proponía. En el

cuadro II se muestran algunas de las cuestiones planteadas. Este estudio muestra: i) cómo la dependencia de los futuros profesores del dominio de los números enteros y su comprensión instrumental del algoritmo de la división son la base de sus errores conceptuales; ii) que los futuros profesores no están familiarizados con la interpretación de medida de la división, así como su predisposición a cambiar reglas de procedimiento para no modificar sus errores conceptuales. Estos resultados sugieren que, cuando la aproximación «conflicto» es cuidadosamente aplicada, los futuros profesores pueden formar una concepción más acertada sobre el tamaño relativo del cociente y el dividendo, y mejorar sus realizaciones en expresiones escritas para problemas de estructura multiplicativa, asumiendo que la conceptualización y realizaciones no mejoran con la sola consciencia de los errores conceptuales.

CUADRO II

Cuestiones presentadas en el pretest. Tirosh y Graeber 1990a

Cálculo con números decimales:

• 3,25 x 5,14 • 0,38 x 5,14 • 3,75 : 0,75 • 5,00 : 15

Afirmaciones sobre división:

- *En un problema de división, el cociente debe ser menor que el dividendo.*
- *El cociente en el problema 10 : 0,65 es más grande que 10.*
- *El cociente en el problema 70 : 1/2 es menor que 70.*

Expresiones escritas para problemas de estructura multiplicativa:

- *Una caja de arena tiene un volumen de 0,80 metros cúbicos. ¿Cuál es el volumen de 0,25 de la caja?*
- *Una moto recorre 40 millas por galón. ¿Cuánto viajará con 0, 75 galones?*
- *Tu preparas 5 litros de ponche. Tienes copas de ponche que contienen 0,2 litros. ¿Cuántas copas puedes llenar con el ponche preparado?*
- *Las galletas «girls-club», son empaquetadas de forma que en cada estuche hay 0,8 libras. ¿Cuántos paquetes pueden ser llenados con 7,2 libras de galletas?*

También dentro de la estructura multiplicativa situamos los trabajos de Simon (1993), en los que el foco es el conocimiento de *futuros profesores de primaria* de dos aspectos de la comprensión de la división: cómo está «conectado el conocimiento» de la división que poseen y su conocimiento de las unidades implicadas en los contextos de división. Examina tres tipos de conexiones entre: i) el conocimiento conceptual y procedimental, ii) conceptos y iii) operaciones aritméticas y situaciones reales sobre las que están basadas.

Los participantes en el estudio estaban realizando un curso de métodos. Los datos fueron recogidos a través de dos instrumentos, un cuestionario de cinco problemas (cuadro III), realizado por 33 futuros profesores, y una entrevista individual a ocho de ellos, sobre tres de los problemas anteriores (3, 4 y 5) con el fin de profundizar en los procesos de pensamiento y comprensión de los sujetos respecto de los dos temas en cuestión.

CUADRO III

Problemas diseñados por Simon (1993) para su estudio

1.— Problemas con enunciado:

«Escribe tres enunciados distintos de problemas que se puedan resolver dividiendo 51 entre 4 y para los que las contestaciones sean respectivamente: a) 12 3/4, b) 13, c) 12. Deberás hacer tres problemas reales»

2.— División por una fracción:

«Escribe el enunciado de un problema que se pueda resolver mediante la operación 3/4 dividido por 1/4»

3.— Resto con calculadora:

«¿Cómo podrías hallar el resto de 598473947 dividido entre 98762 usando la calculadora? La calculadora hace sólo las cuatro operaciones básicas, adición, sustracción, multiplicación y división (no hay tecla de resto). Notar que al dividir en la calculadora da una respuesta decimal. Describe cómo podrías usar la calculadora para hallar el resto y por qué funcionaría. Describe un segundo método si puedes»

4.— Galletas:

«Serge tiene 35 tazas de harina. El hace galletas que requieren 3/8 de una taza cada una. Si hace tanto galletas como harina tiene, ¿cuánta harina le sobrará?»

5.— División larga:

«En una división larga realizada como en el ejemplo siguiente, se repite la secuencia, dividir, multiplicar, sustraer, poner debajo. Explica qué información da el paso de multiplicar y el de sustraer y cómo contribuyen a llegar a la respuesta»

```
  715 / 12
- 600   ---
 ---    59
  115
- 108
 ---
    7
```

Como consecuencia de este estudio, Simon (1993) considera que los futuros profesores de primaria parecen tener un conocimiento apropiado de los algoritmos y símbolos relativos a la división pero muestran una organización del conocimiento muy discreta como consecuencia de que no tienen interiorizadas conexiones importantes. El conocimiento matemático de los futuros profesores en este estudio era procedimental y escasamente conectado. En su preocupación por la Formación de Profesores, este investigador hace un llamamiento a los formadores de profesores para que busquen un equilibrio apropiado entre la atención sobre lo que los futuros profesores deberían conocer y lo que conocen. Así mismo, plantea la necesidad de que las investigaciones futuras profundicen en el conocimiento, creencias y actitudes de los futuros profesores de matemáticas.

Algunos de estos trabajos están comenzando a ser replicados y ampliados por otros investigadores incluyendo estos estudios características contextuales, metodológicas, de contenido, incluso sociales. Concretamente, Campos *et al.* (1996) en relación con el trabajo de Simon llevan a cabo un estudio para investigar las posibles dificultades que las *operaciones que transforman referentes* (multiplicación y

división) tienen para los profesores y cómo son superadas. Los participantes en el proyecto fueron 40 *profesores,* 20 de la escuela *primaria* y 20 de la escuela *secundaria.* Este informe sugiere una serie de cuestiones para la formación de profesores, entre ellas: ¿Pueden los profesores aprender más matemáticas en su formación de profesores sin perder contacto con su conocimiento de las matemáticas de la calle? ¿Están los profesores en posición de evaluar diferentes aproximaciones si sus alumnos las utilizan? ¿Pueden ellos reconocer las formas diferentes de razonamiento que fundamenta los diferentes métodos? ¿Qué papel pudiera jugar la discusión de esos diferentes métodos en la formación de profesores?

Por otra parte, el conocimiento pedagógico de la estructura multiplicativa que poseenn *futuros profesores de primaria,* cuando aún no han recibido enseñanza sobre el tema, fue el objetivo del estudio de Castro y Castro (1996). Los participantes fueron 69 estudiantes para profesor. El instrumento utilizado fue una prueba en la que se le pedía a los participantes que redactaran dos problemas para dos expresiones numéricas que se les daba (15 x 5 = [ ] y 72: 6 = [ ]). A partir del análisis de los enunciados propuestos por los participantes, estos autores indican que la formación de profesores debería incluir: estudios sobre la diferenciación de problemas de cálculo aritmético expresados verbalmente y problemas aritméticos verbales, estudios sobre aquellas categorías semánticas que surgen con más dificultad y la distinción entre los diferentes significados de la división.

Siguiendo en esta área de contenido matemático, uno de los últimos trabajos presentados es el de Campbell (1996), que tiene como centro el estudio del conocimiento de los futuros profesores de la división con resto. Para ello, las tareas elegidas estaban descontextualizadas, y recorrían distintos aspectos de la materia: división con calculadora, descomposición en factores primos y el algoritmo de la división (cuadro IV).

CUADRO IV

Cuestiones presentadas a los participantes en el estudio. Campbell, 1996

Cuestiones:

1.— ¿Si divides 21 por 2, cuál sería el cociente?, ¿cuál sería el resto?

2.— Considera $M = 3^3 \times 5^2 \times 7$. *¿Si divides M por 15, cuál sería el resto?, ¿cuál sería el cociente?*

3.— Supón que te preguntan por la división con resto de 10561/24. ¿Te ayudará la calculadora?, ¿cómo?

4.— Considera el nº 6 x 147 + 1, nos referiremos a él como A.

a) Si divides A por 6, ¿cuál sería el resto?, ¿cuál sería el cociente?

b) Si divides A por 2, ¿cuál sería el resto?, ¿cuál sería el cociente?

Se entrevistaron 21 *futuros profesores de primaria,* cuando estaban en un curso de desarrollo profesional. El análisis se centró en la relación entre la división con resto, y los distintos conceptos de división, multiplicación, y divisibilidad. Según este autor, existe entre los futuros profesores una relación entre la interpretación partitiva de división y las unidades fraccionarias por un lado, y la interpretación cuotativa (medida) y las unidades enteras por otro.

Investigaciones centradas en fracción y Nº racional

Uno de los contenidos matemáticos específicos más abordados en las investigaciones sobre el conocimiento del profesor es el de fracción y número racional, en distintos contextos y desde perspectivas diversas (Ball, 1990b; Marks, 1990; Post, Harel, Behr, y Lesh, 1991; Llinares, 1991a, 1994; Llinares y Sánchez, 1991, 1996; Sánchez y Llinares, 1992; Llinares, Sánchez y García, 1994; Philippou y Christou, 1994; Pinto y Tall, 1996). La información obtenida sobre el aprendizaje de los números racionales fue utilizada ya en los ochenta para analizar el conocimiento de contenido pedagógico de los *profesores de primaria* sobre esa área y ha sido revisado en trabajos como el de Llinares, 1991b.

Podemos aquí encuadrar los trabajos de Post y sus colaboradores (Post *et al.* 1991), uno de cuyos objetivos es la elaboración de un programa de formación de profesores, que ayude a la comprensión de las nociones que enseñan. Estas investigaciones se fundamentan en la idea de que a través de las respuestas de los profesores se pueden extraer los argumentos que basan sus acciones. El procedimiento utilizado consistía en tres partes: un cuestionario de preguntas cortas, sobre distintos aspectos de los números racionales (orden, equivalencia, concepto de unidad, etc.); resolución de seis problemas; y una entrevista que proporcionara explicaciones y comentarios sobre los procesos y procedimientos empleados para resolverlos. Algunas de las cuestiones se recogen en el cuadro V:

CUADRO V
Cuestiones de la Parte 1. Post, Harel, Behr y Lesh, 1991

«Ordenar de menor a mayor: 5/8, 3/10, 3/5, 1/4, 2/3, 1/2»,

«¿Qué le sucede al valor de la fracción a/b si "a" se multiplica por 4 y "b" se divide por dos?»

«Marisa compró 0,46 libras de harina por 0,83$. ¿Cuántas libras de harina puede comprar con 1$?»

Los resultados muestran que muchos profesores tenían dificultades en resolver las cuestiones y problemas. Además, en algunos casos, aún resolviendo correctamente los problemas, las explicaciones que proporcionaban para justificar el procedimiento empleado en la resolución del problema eran difícilmente aceptables.

Por otro lado, Ball (1990b) analiza el conocimiento de la «división con fracciones» de *futuros profesores de primaria y secundaria,* pasando después a una discusión, más general, de dimensión cualitativa del conocimiento matemático. Los participantes fueron 252 futuros profesores (217 de primaria y 35 de secundaria) en el momento en que ellos entran en el programa de formación de profesores en diversas Universidades. El proyecto diseñado es longitudinal; en intervalos repetidos se les administró un cuestionario a todos los participantes, y se entrevistó y observó una muestra más pequeña de ellos en el programa de formación y en el primer año de enseñanza. Un ítem del cuestionario es mostrado en el cuadro VI.

CUADRO VI
Item del cuestionario. Ball, 1990b

¿Cuál de los siguientes enunciados sirve para ilustrar lo que significa 1/4 :1/2?

Elige todos los que sean aplicables.

a) En un recipiente caben 41/4 vasos de leche. ¿Cuánta leche es necesaria para la mitad del lote?

b) Se tarda 4 1/4 horas para conducir 200 millas. ¿Cuánto recorrerás en media hora?

c) Jim necesita 4 1/4 libras de lentejas. ¿Cuántos sacos de media libra debería comprar?

d) Ninguno de éstas. En cambio: ----------

e) No estoy seguro.

La mayoría de las cuestiones eran analizadas a través de varias dimensiones: comprensión de la materia específica, ideas sobre enseñanza, aprendizaje y papel del profesor, y sentimiento y actitudes sobre matemáticas, alumnos o sí mismo. Los resultados del análisis de las cuestiones y entrevista al comenzar el curso revelan las comprensiones matemáticas que los candidatos a profesores de primaria y secundaria traen con ellos a la formación de profesores desde sus experiencias matemáticas universitarias y preuniversitarias, comprensiones que tienden a estar limitadas al uso de reglas y compartimentadas. Basándose en estos datos, la autora cambia tres suposiciones comunes sobre aprender a enseñar matemáticas de primaria o secundaria, que según ella están en las prácticas de formación de profesores: i) el contenido matemático escolar tradicional no es difícil, ii) la educación preuniversitaria proporciona a los profesores mucho de lo que ellos necesitan conocer sobre las matemáticas y iii) la especialización en matemáticas asegura conocimiento de la materia específica. Una propuesta de este estudio es reformar la preparación de los profesores, trabajando con lo que traen a los cursos de formación y ayudándoles a trasladarse hacia la comprensión matemática necesaria para enseñar matemáticas de una manera coherente con las recomendaciones y tendencias que sobre la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas se sugieren desde distintos ámbitos (NCTM, 1989, 1991).

Desde una perspectiva distinta, Marks (1990) intenta describir el conocimiento de contenido pedagógico en matemáticas de profesores realizando un estudio centrado en el tópico «la equivalencia de fracciones». Los participantes fueron ocho *profesores de primaria,* seis experimentados y dos noveles. A cada uno de ellos se le realizó una entrevista, basada en tareas sobre la enseñanza de la fracciones en el curso de quinto. La información obtenida sugiere modificaciones en la concepción del conocimiento de contenido pedagógico del profesor y que se revise la práctica de la formación de profesores. Desde este trabajo se sugiere que: el conocimiento de contenido pedagógico está compuesto de cuatro áreas (comprensión de los estudiantes, medios de instrucción, matemáticas para la instrucción y procesos de instrucción); dado que el conocimiento de contenido pedagógico contiene elementos del conocimiento pedagógico general y del conocimiento de la materia, presenta ambigüedades y su definición es difícil; y sería conveniente plantear una aproximación al conocimiento de contenido pedagógico

en la formación profesional a través de distintos caminos.

Así mismo, investigadores cómo Llinares y Sánchez han dedicado gran parte de sus estudios al tópico «fracción», centrándose en diversos aspectos del conocimiento de los futuros profesores. El objetivo del proyecto desarrollado por ellos fue examinar el conocimiento de contenido pedagógico (Shulman 1986) de *futuros profesores de primaria* sobre fracciones. A lo largo del proyecto (Llinares y Sánchez, 1996), se van explicitando distintos focos de atención: i) estudiar el empleo de diferentes representaciones instruccionales para dotar de significado a la noción de fracción (Llinares, 1991a); ii) la comprensión de los estudiantes para profesores de primaria de la noción de unidad en dos tipos de tareas con dos sistemas de representación instruccional (Llinares y Sánchez, 1991); iii) relación entre la idea de fracción y el uso de un referente concreto, y cómo los futuros profesores utilizan esos referentes para generar explicaciones sobre los procesos seguidos para obtener las fracciones equivalentes (Sánchez y Llinares, 1992); iv) análisis de las características del «pensamiento recurrente» (Kieren, 1994), que los estudiantes para profesor de primaria pueden desarrollar al pensar en los conceptos matemáticos como un «conocimiento a enseñar» (Llinares *et al.* 1994; Llinares y Sánchez, 1996).

El análisis del conocimiento de contenido pedagógico del futuro profesor sobre las fracciones se hace a través de la teoría sobre el desarrollo de la competencia con los símbolos matemáticos propuesta por Hiebert (1988). Esta teoría describe una sucesión jerárquica de cinco procesos cognitivos. El estudio del uso de diferentes representaciones instruccionales para dar significado a las fracciones (Llinares, 1991a) se centró en dos de los procesos cognitivos: la conexión de los símbolos individuales con algún referente concreto y la elaboración de procedimientos de manipulación de símbolos. Por la necesidad de una triangularización metodológica para el desarrollo del proyecto, se diseñaron una serie de instrumentos metodológicos: entrevistas, cuestionario y estudio de caso (cuadro VII).

CUADRO VII

Ítems del cuestionario presentado. Llinares et al. 1994

«Si ——— es el todo ¿Qué es ——————— ——— ? a) 2 b) 2/3 c) 1+1/2 d) ninguna»

«Si 000 es la unidad ¿Cuánto es 2/3? a) 000 b) 000 c) 000 d) ninguna».
000 000
000

Las conclusiones y puntos de discusión a la que llegan los autores están referidos a los distintos centros de atención reseñados. En el primero de ellos se plantea que las mayores dificultades se le presentaron a los estudiantes en las tareas con fracciones mayores que la unidad; la fuerte vinculación de la noción de fracción a la interpretación parte-todo en la mayoría de los casos; la incapacidad de algunos futuros profesores de primaria para identificar la unidad, para representar algunas fracciones con fichas y para trabajar con fracciones mayores que uno. Además, se discute con detalle la conexión de símbolos individuales con referentes concretos, y cómo esos referentes son usados para generar explicaciones sobre los procesos se-

guidos (equivalencia y orden). Según este estudio, las dificultades de los futuros profesores se originan en dos situaciones: i) en relación con el tipo de ítem dado, cuando no se le pide generar la fracción sino cuando el numerador o denominador es dado, lo que puede entrar en conflicto con su procedimiento de generar fracciones, y ii) en un intento de explicar con referentes concretos los procesos seguidos. Desde la perspectiva de considerar que el conocimiento de contenido pedagógico se genera desde la comprensión del contenido matemático, el tipo de comprensión descrita en algunos de estos casos puede no ser lo más conveniente cuando se tienen que usar representaciones instruccionales para modelar procesos matemáticos en enseñanza primaria.

En relación con las características del «pensamiento recurrente» que los estudiantes para profesor de primaria pueden desarrollar al pensar en el concepto de fracción como un «conocimiento a enseñar» (Llinares *et al.* 1994; Llinares y Sánchez, 1996), el foco fue la existencia de relaciones entre: el significado dado al concepto de fracción por los estudiantes para profesores de primaria, el sistema de representación empleado y el tipo de tarea planteada. Se intentó a través del análisis realizado explicar los valores observados a partir de la influencia de las variables anteriores, consideradas aisladas o en grupos. La discusión de este estudio fue a dos niveles: profundización del análisis del problema conceptual planteado, factores en el proceso de aprender a enseñal (basándose en la idea de que cuando el estudiante para profesor se plantee la posibilidad de que otros construyan el conocimiento matemático se apoyará, inicialmente, en el significado que él había dado a esas nociones en la escuela, pensamiento recurrente) y aspectos concretos de la propia contextualización al caso de fracciones.

Respecto al primer nivel, los resultados aportan nuevas ideas en relación con dos aspectos de la enseñanza de las matemáticas en primaria. En primer lugar, para estos autores el tener una formación matemática específica, en principio, no implica el que se tenga la capacidad de pensamiento recurrente entre las características de la comprensión de un concepto o noción matemática a un nivel elemental. En segundo lugar, se observó en el estudio sobre las respuestas al cuestionario: poca influencia sobre el porcentaje de éxito del modo de representación frente a las otras dos variables consideradas, magnitud de la fracción, donde las fracciones mayores que uno aumentan la dificultad, y tipo de tarea planteada[2]. Este estudio hace una llamada a los programas de formación del profesorado para que parte de su atención vaya dirigida al desarrollo del pensamiento recurrente vinculado a tópicos concretos, como núcleo sobre el que se articula el conocimiento de contenido pedagógico del profesor.

Por otro lado, Philippou y Christou (1994), como parte de un amplio programa cuyo objetivo es profundizar en el conocimiento, actitud y capacidades matemáticas de futuros profesores de primaria, al entrar en un programa de formación de profesores, se centran en la comprensión procedimental y conceptual de las fracciones de los futuros profesores. Los participantes eran 83 *futuros profesores de primaria,* y el instrumento utilizado un cuestionario con 30 preguntas, algunas de las cuales provienen de los trabajos de Simon (1993), con las que se pretendía evaluar los distintos conocimientos; un ejemplo de los ítems y del conocimiento evaluado aparece en el cuadro VIII. Entre la información obtenida destacamos que, aunque los futuros profe-

(2) Ver *Revista de Educación,* núm. 304, pp. 199-225, para un desarrollo más amplio de estas cuestiones.

sores tienen un conocimiento simbólico y algorítmico de las fracciones bastante apropiado, sin embargo no parecen tener conexiones entre ellos. Las conclusiones de este estudio están en consonancia con las obtenidas por otros investigadores como Ball (1990a) y Simon (1993), y vuelven a hacer una llamada a los responsables de los cursos de preparación de profesores en la línea de potenciar las conexiones antes que impartir más información.

CUADRO VIII

Ejemplo de ítems usado en el estudio. Philippou y Christou, 1994

PROBLEMAS	***CONOCIMIENTO EVALUADO***
1.— a) 1/5 + 7/5, b) 16 - 3/5, c) 1/2 x 4 1/2, d) 1/3 : 1/6 e) En la multiplicación de fracciones el resultado es siempre más grande que los factores. ***Sí No.***	*Procedimental*
2.— Escribe tres diferentes problemas con enunciado que se resuelvan dividiendo 51 entre 4, y para las que las respuestas fueran respectivamente: a) 12 1/4 b) 13 c) 12	*Conexión entre situaciones del mundo real y computación simbólica*

El centro de atención del trabajo de Pinto y Tall (1996) son las imágenes sobre los números racionales que tienen *estudiantes para profesor de primaria y secundaria*. Basándose en los estudios sobre la definición del concepto («concept definition») y la imagen del concepto («concept image»), así como de la relación del concepto con la definición, realizado por diversos investigadores (Sierpinska, 1992; Vinner, 1991, entre otros), este trabajo analiza los datos recogidos de las entrevistas realizadas a siete estudiantes. En las distintas entrevistas se les preguntaba las definiciones de número racional e irracional, y se les pedía que clasificaran una lista de números reales, en racionales e irracionales. La información obtenida a través de los datos y posterior análisis muestra que los participantes tienen una gran diversidad de imágenes sobre los números racionales. Así mismo, estos autores afirman que *«una presentación formal de la materia específica y trabajo formal con números no anima a los estudiantes a preocuparse de la reconstrucción de su "concepto imagen" desde la definición de número racional»* (Pinto y Tall, 1996, p. 141).

Investigaciones centradas en el concepto de función

Siguiendo con las variables que articulaban este estudio, otra área a la que se ha prestado un interés muy especial es la relacionada con las funciones, contenido por otra parte clásico en las Matemáticas escolares. Un esquema analítico de conocimiento de las matemáticas para enseñar conceptos matemáticos en general, y la función en particular ha sido construido por Even (1990, 1993). Apoyándose en él, investiga el conocimiento de las matemáticas de los profesores y sus interrelaciones con el conocimiento de contenido pedagógico en el contexto de enseñanza del concepto de función. Este esquema está compuesto de siete aspectos que según la autora constituyen facetas principales del conocimiento de matemática de los profesores sobre un tópico específico: rasgos esenciales, representaciones diferentes, formas alternativas de aproximación, el valor del concepto, repertorio básico, conocimiento y comprensión del

concepto y conocimiento sobre las matemáticas.

Los participantes en la investigación de Even fueron 152 *futuros profesores de secundaria* en el último año de su preparación formal (10 de éstos fueron entrevistados en profundidad). Respecto de los instrumentos, utiliza en un primer momento un cuestionario que incluía dos tipos de ítems, problemas no usuales dirigidos a los diferentes aspectos del conocimiento de funciones de los profesores y soluciones erróneas o malos entendidos de los estudiantes para ser analizados (cuadro X). Más tarde se realizaba una entrevista y de nuevo el mismo cuestionario. La entrevista constaba de dos partes: en la primera se le presentaba a los sujetos ítems que requerían respuestas más largas, generales, y más pensadas que las del cuestionario (cuadro IX); en la segunda parte, a los entrevistados se les pedía que reflexionasen sobre sus pensamientos, y explicasen y clarificasen sus contestaciones al cuestionario (las sesiones eran grabadas y transcritas).

CUADRO IX
Ejemplos de ítems. Even, 1993

Ejemplos de ítem del cuestionario:

1.— «a) Dar una definición de función.
b) Un estudiante dice que él/ella no entiende esta definición. Dar una visión alternativa que pueda ayudar a la comprensión del alumno.»

2.— «¿Cómo están relacionadas las funciones y las ecuaciones?».

Ejemplos de ítem de la entrevista:

1.— «Dar un ejemplo de función»

2.— «¿Es importante ensenar el test de línea vertical para gráficas de funciones a los estudiantes? ¿Por qué? ¿Qué es el test de línea? ¿Qué enseñarías a tus alumnos? ¿Cómo lo enseñarías? ¿Puedes darme un ejemplo»?

El análisis y categorización de las respuestas de los cuestionarios y las entrevistas permitió señalar que el conocimiento de los futuros profesores de las funciones tiende a ser «débil» y «frágil», en el sentido de que no se puede asumir que tengan un conocimiento bien articulado y comprensivo de las matemáticas que tienen que enseñar. Como consecuencia, y según esta autora, los futuros profesores necesitan cursos especiales además de los cursos regulares de matemáticas en los que puedan aprender «matemáticas para profesores»; en ellos necesitan encontrar el contenido de las matemáticas que tienen que enseñar en formas diferentes de las que ellos habían usado previamente. Sugiere que los cursos sean desarrollados a la luz de los aspectos del marco descrito anteriormente y necesario para profundizar e integrar el conocimiento que se necesita para enseñar (Even, 1990; Even, Tirosh y Markovits, 1996). Un interés más profundo por el primero de los aspectos, «rasgos esenciales del concepto de función», lleva a esta autora a preguntarse por los rasgos esenciales del concepto de función que actualmente se maneja. Tratando de proporcionar una respuesta, investiga las interrelaciones entre el conocimiento de contenido y el conocimiento de contenido pedagógico de los profesores relativo a

dos rasgos esenciales del concepto de función: arbitrariedad y univalencia. El análisis muestra que algunos de los sujetos no tienen una concepción de función de acuerdo con la definición actual del concepto de función. La apreciación de la naturaleza arbitraria de las funciones estaba ausente y muy pocos podían explicar la importancia y origen del requerimiento de la univalencia. Esta concepción limitada de función influencia el pensamiento pedagógico de los sujetos. Por lo tanto, cuando describen funciones para los alumnos, muchos usan su «concepto imagen» (Vinner, 1983) y tienden a no emplear términos modernos. Además, muchos eligen dar a los estudiantes reglas para seguirlas sin tener en cuenta la comprensión.

Una conclusión inmediata de este estudio (Even, 1993) es la necesidad de mejorar la preparación en Matemáticas de los profesores si queremos una mejora de la enseñanza. Esto no significa cambiar el número de cursos, sino diseñarlos de forma diferente, en línea con el punto de vista constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Pero esto no es suficiente; también los profesores han de desarrollar un repertorio diferente de herramientas de enseñanza. El razonamiento pedagógico (Shulman, 1987) depende, además de reforzar el conocimiento de Matemáticas, de una integración de diferentes dominios de conocimiento. Por lo tanto, una buena «preparación pedagógica» de matemáticas también es necesaria. Esta preparación estaría basada en una comprensión conceptual y capacitaría a los profesores para enseñar con el espíritu de los Estándares Profesionales para la Enseñanza de las Matemáticas (NCTM, 1991).

El indagar sobre el conocimiento de contenido pedagógico del *profesor de secundaria* centrado en las funciones lleva a esta misma autora en colaboración con Markovits (Even y Markovits, 1991) a realizar un estudio centrado en dos aspectos interrelacionados del mismo: el conocimiento de los profesores y la comprensión de los errores, concepciones y preconcepciones de los estudiantes, y las respuestas de los profesores a cuestiones de los alumnos. Otro de los objetivos de este estudio es investigar sobre «*el uso potencial del instrumento de investigación y los resultados en la formación de profesores*» (Even y Markovits, 1991). El instrumento utilizado fue un cuestionario formado por tareas que describían situaciones en las que los profesores debían contestar a ideas o preguntas de los alumnos (cuadro X).

CUADRO X

Tarea presentada en el cuestionario. Even y Markovits, 1991

«Un alumno te pregunta por qué es necesario requerir una imagen única para todos los elementos del dominio de definición de la función. ¿Qué responderías?»

Las respuestas al cuestionario de los profesores participantes eran analizadas con respecto a tres dimensiones: conocimiento de contenido, conciencia de las dificultades de los estudiantes y clases de respuestas de los profesores. La información obtenida de estos análisis lleva a estos autores a pensar que, asumiendo que el conocimiento de contenido pedagógico es fundamental para la enseñanza, debería ser un aspecto fundamental de la formación de futuros profesores. Pero esta formación, evidentemente, no puede abarcar todos los aspectos del mismo, por lo que se debería, a lo largo de la misma, dar una base fuerte para que los profesores pudieran ir construyendo su propio conocimiento de contenido pedagógico. En este

sentido, comentan que las tareas que ellos proponen, que conllevan conocimiento de las matemáticas y estilos de enseñanza, pueden ayudar a tal fin.

La importancia de las formas de presentación del contenido por parte de los profesores, y en dos fuentes de la misma. el «conocimiento sobre el contenido» y el «conocimiento sobre los estudiantes» en relación con las funciones y las operaciones matemáticas no definidas, hace que Even y Tirosh (1995) profundicen en esas fuentes. Para ello, diseñaron un cuestionario que realizaron 33 *profesores de secundaria* participantes en un curso de formación permanente para indagar sobre sus concepciones de cuatro *operaciones no definidas* (4/0, 0/0, 0^0 $(-8)^{1/3}$). Posteriormente fueron entrevistados sobre sus opiniones y reacciones a una lista de definiciones de tales operaciones que se suponían habían dado los alumnos. La información obtenida del análisis de los cuestionarios y entrevistas lleva a estas autoras a distinguir entre conocer-qué y conocer-por qué (Even y Tirosh, 1995, p. 17) y comentan que no siempre está claro qué significa conocer-qué para funciones, o conocer-por qué para operaciones no definidas. Además, a veces era imposible precisar si un profesor conocía-qué. Una sugerencia importante para próximas investigaciones es profundizar en el conocimiento de las matemáticas de los profesores.

Respecto del conocimiento de los profesores sobre los estudiantes, sugieren que puede ser útil usar los términos anteriores. En relación con conocer-qué, comentan que, a la luz de los resultados de su estudio, los profesores no intentan comprender las fuentes de las respuestas de los estudiantes. Explícitamente proponen que el estudio de tópicos incluidos en el currículum de secundaria, como los dos presentados, formen parte de la formación de profesores, ya que, aunque estos contenidos ya han sido estudiados por ellos en su propia formación secundaria, no se analizan las concepciones de los estudiantes y las formas de pensar en matemáticas.

Así mismo, Norman (1992) examina lo que «conocen» los *profesores de secundaria* con experiencia sobre las funciones. La aproximación usada en la descripción del conocimiento de los profesores de las funciones contempla examinar el conocimiento matemático de los profesores en un contexto que refleje habilidades para describir e ilustrar los conceptos relevantes en formas apropiadas para los alumnos. Norman incluye en el término función una familiaridad con un amplio espectrum de aspectos del concepto, así como una profundidad en la comprensión. Y, entendiendo la comprensión como asimilación dentro de un esquema apropiado, este autor considera útil distinguir entre comprensión instrumental y relacional. La primera se refiere a una comprensión algorítmica de un concepto o proceso, y la segunda viene de una comprensión de relaciones profundas entre los conceptos y procesos asociados con un concepto o situación particular. Al preguntarse por las formas de comprensión que un profesor puede mostrar, este autor considera varios aspectos generales: ejemplificación y caracterización de funciones, habilidad para usar funciones en una variedad de formas y contextos y la expresión de razonamiento funcional. Los participantes fueron 8 *profesores que enseñaban o habían recientemente enseñado matemáticas en el nivel de secundaria*. Todos habían realizado cursos de análisis, álgebra, etc., aunque dos de ellos eran especialistas en música.

El instrumento utilizado fue la entrevista. Cada una de ellas se dividía en cinco áreas: a) definiciones formales e informales y ejemplos, b) emparejar ejemplos con las definiciones, c) identificación y producción de ejemplos y contraejemplos, d) interpretación del concepto de función para los alumnos y e) razonamiento funcional, aplicaciones y funciones en marcos matemáticos más sofisticados (cuadro XI).

CUADRO XI
Parte de un ítem de la entrevista. Norman, 1992

Identificar la funcionalidad de gráficos, tales como:

El gráfico de f:Z -- N donde f(z) es el menor positivo módulo 3. Este gráfico era dibujado como una colección de puntos discretos sobre un sistema de ejes cartesianos.

Según este autor, los resultados del estudio no indican una comprensión profunda uniforme del concepto de función entre los profesores participantes. La mayoría de los profesores tenían lagunas en su conceptualización. Haciendo las siguientes observaciones: aprueban las definiciones informales de función que son útiles para determinar la funcionalidad de las relaciones; prefieren representaciones gráficas de funciones a simbólicas o numéricas; algunas veces exhiben un concepto único fijado cuando interpretan funciones; no han construido conexiones fuertes entre sus definiciones informales de función y las ven como la definición matemática formal; identifican ejemplos estándares de funciones, pero en situaciones más complejas algunas veces se fían de test inapropiados e incorrectos de funcionalidad; tenían algunas dificultades inventando e identificando situaciones físicas que ocasionan relaciones funcionales; están bastante enterados de la evolución del concepto de función a través de sus textos; y parecen cómodos con aproximaciones tradicionales para la introducción y desarrollo del concepto de función en marcos de enseñanza. Basándose en los resultados de esta investigación, sugiere que puede que no todos los profesores de matemáticas de secundaria dominen su campo matemático, particularmente cuando se trata de la comprensión de funciones y la articulación de su conocimiento de ellas. Por lo tanto, dada la importancia de este concepto, es esencial que los educadores matemáticos presten atención a la tarea de determinar qué conocen nuestros profesores de las funciones y cómo su conocimiento se expresa en la clase (Norman, 1992).

Investigaciones centradas en otros contenidos matemáticos

Algo que llama la atención es el interés despertado por los tópicos matemáticos anteriormente tratados frente a otros que también están presentes en las matemáticas a través de los distintos niveles de enseñanza. Estos últimos contenidos son el centro de este apartado.

Una línea de investigación desarrollada por Vinner y sus colaboradores en la década de los ochenta ha sido la base de gran número de estudios. Entre ellos está el realizado por Gutiérrez y Jaime (1996) con el fin de analizar la comprensión de *estudiantes para profesores de primaria,* del concepto de *altura de un triángulo.* El instrumento utilizado fue un test, con el que se quería ver dicha comprensión y la influencia que sobre ella ejercían los conocimientos previos. Este trabajo se completa profundizando en la relación que puede existir entre el conocimiento de los conceptos más elementales que giran alrededor de la altura de un triángulo y la utilización de dicho concepto. El análisis de los resultados de los tests lleva a estos autores a afirmar que las imágenes conceptuales de los estudiantes para profesor de primaria y los propios alumnos de primaria están muy próximas. Así mismo, apuntan que los tipos de errores detectados tienen su origen en imágenes conceptuales basadas en ejemplos o figuras prototípicas. De igual forma, comprueban

a través de su análisis que el desconocimiento de conceptos básicos en los que se fundamenta el concepto de altura de un triángulo es uno de los orígenes de los errores de los futuros profesores. A partir de esta información, sugieren una serie de ideas con respecto a la formación de los futuros profesores, ven la necesidad de que en su preparación realicen análisis matemático de los conceptos y didáctico de la comprensión de los conceptos y subconceptos por los niños, seguido de las ideas necesarias para la instrucción de los mismos.

Por otro lado, Baturo y Nason (1996) han desarrollado un proyecto de investigación, uno de cuyos principales objetivos es describir la comprensión de *estudiantes para profesores de primaria* del «conocimiento de contenido matemático», centrado en el tópico matemático de «área». Para estos investigadores este conocimiento incluye: conocimiento sustantivo, conocimiento sobre la naturaleza y discurso de matemáticas, su disposición hacia las matemáticas y su conocimiento sobre matemáticas en sociedad. Los participantes en el proyecto eran entrevistados individualmente mientras realizaban ocho tareas diseñadas con el fin de profundizar en los aspectos anteriores. El análisis de la información obtenida lleva a estos investigadores a afirmar que el «conocimiento de la materia» (en el caso del área) que tiene la muestra de futuros profesores a los que se le ha realizado la entrevista es de naturaleza pobre. Esto podría conducir, según los autores, a limitar sus habilidades para ayudar a sus alumnos a desarrollar una comprensión significativa e integrada de los conceptos y procesos matemáticos.

Los intentos de describir el conocimiento de las matemáticas y el conocimiento de contenido pedagógico del *concepto de límite,* así como las creencias que tenían sobre esos conocimientos futuros profesores de matemáticas de secundaria ha llevado a autores como Lee (1994) a desarrollar investigaciones en esta línea. Para ello diseñó un cuestionario que realizaron ocho *futuros profesores de secundaria,* en su último año de formación profesional; cuatro de los participantes eran entrevistados posteriormente. En el cuadro XII mostramos uno de los ítems del cuestionario y las preguntas en relación con ellas que este investigador realizó en las entrevistas. A partir del análisis de los datos obtenidos, considera que el grupo estudiado no está capacitado para comprender realmente el contenido matemático, y sus inseguridades sobre dicho contenido permanecen.

CUADRO XII

Ítem y cuestiones relacionadas presentadas a los participantes. Lee, 1994

Ítem del cuestionario:

«Es 0, 999. . . igual a 1 o menor que 1» ¿Por qué?

Cuestiones de la entrevista:

1.— ¿Piensas realmente que 0,999. .. =1 ? ¿Explica por qué?

2.— Si uno de tus alumnos dice «mi profesor me dice que 0,999. . . =1, pero no lo comprendo» ¿Cómo explicarías eso?

Las concepciones de los *futuros profesores de primaria* sobre las nociones de *aleatoriedad y probabilidad* es el centro de un trabajo de investigación desarrollado por Azcárate (1996). A través de un cuestionario y una entrevista posterior a un grupo de estudiantes para profesores de primaria, se intenta profundizar en las concepciones que sobre este contenido tiene el colectivo estudiado. Otros investigadores han centrado su atención en las heurísticas de resolución de problemas de profesores de matemáticas de secundaria (Carrillo, 1996).

También el conocimiento de los profesores sobre los *errores de sus alumnos* ha sido objeto de algunas investigaciones; en concreto, en relación con el álgebra mencionaremos el trabajo de Wanjala y Orton (1996), parte de un proyecto más amplio con diversos objetivos. Los participantes fueron *profesores de secundaria,* que respondieron a un cuestionario con tres partes en las que se les pedía: ordenar en orden de dificultad una serie de subtareas, predecir los posibles errores de sus alumnos en una serie de tareas, identificar errores en una serie de ejemplos realizados por los alumnos y sugerir estrategias de enseñanza para remediarlo. Entre otras consideraciones obtenidas por el análisis de los datos, estos autores comentan que existe un grupo, que aunque pequeño es preocupante, de profesores que no tiene una clara apreciación de los niveles de dificultad de las tareas. Además, muchos profesores parecen poner el énfasis en la manipulación simbólica frente a aspectos de significado. Esta reflexión relativa a su área matemática de estudio nos parece que puede ser extendida a otros campos y áreas de las matemáticas escolares.

Estudios centrados en describir «cambios»

Sin negar la indudable importancia de las investigaciones centradas en momentos, otros autores consideran necesario un seguimiento del problema que permita apreciar la consistencia o no de los resultados obtenidos, así como aportar nueva información. De este modo, como habíamos comentado, existe un grupo de investigaciones que se centran en los cambios producidos en el conocimiento del profesor y los factores que influyen en ellos, durante un espacio de tiempo en el que se han desarrollado una serie de actividades entendidas en un sentido amplio; son estudios que intentan describir «cambios» por efecto de algún tipo de intervención instruccional. Estos estudios son el centro de los párrafos siguientes.

En relación con los *futuros profesores de primaria,* Llinares (1994) lleva a cabo un estudio cuyo propósito fue tratar de dibujar el papel que tienen las concepciones previas de los estudiantes para profesor durante su proceso de aprender a enseñar. Estas concepciones están unidas a la cultura matemática escolar que caracteriza nuestras escuelas. Los objetivos en este trabajo eran: analizar las características del conocimiento de contenido pedagógico y los aspectos que influyen en su generación, evaluar los factores que influencian los procesos de razonamiento pedagógico y estudiar cómo y por qué se desarrollan y cambian el conocimiento de contenido pedagógico y el razonamiento pedagógico a través de una experiencia concreta de enseñanza. Los participantes como parte de las tareas instruccionales del curso realizaron análisis de casos. El uso de los casos tenía como objeto identificar características del razonamiento pedagógico de los futuros profesores en situaciones hipotéticas.

La discusión de este trabajo aporta varias ideas: el conocimiento de tópicos matemáticos de los estudiantes para profesores de primaria está muy ligado al uso de símbolos y a la realización de tareas específicas; el aprendizaje matemático se entiende como el medio a través del cual conseguir habilidad y maestría en realizar una serie

de pasos con algunos procedimientos aritméticos; las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje están centradas sobre el «profesor como transmisor» y el «alumno como repetidor». Las implicaciones generales desde estos datos señalan que: las matemáticas escolares son concebidas como «un conjunto de hechos y procedimientos para ser aprendidos»; las creencias de los EPs son consecuencia del proceso de enculturación en la cultura escolar actual en nuestras escuelas.

Por otro lado, Wilson (1994) examina el conocimiento y creencias desarrollado por un futuro profesor de matemáticas, cuando participa en un curso de educación matemática que enfatiza la conexión matemática y pedagógica, y las aplicaciones al concepto de *función*. En este trabajo describe cómo una *futura profesora de matemáticas de secundaria* comprende una parte importante de matemáticas, que espera enseñar. Concretamente, la intención del autor en este estudio era explorar los cambios en los significados y comprensiones que la futura profesora comunica sobre las matemáticas en general, y el concepto de función en particular.

La participante era una estudiante universitaria de 20 años, integrada en un curso diseñado con el objetivo de que los futuros profesores determinasen el contenido para el currículum de matemática de secundaria y demostrasen competencia en este contenido. Dicho curso se desarrolló durante 10 semanas, dos horas dos veces en semana. Durante las primeras cuatro semanas se obtuvieron, mediante una unidad de «prefunción», las concepciones iniciales respecto a las funciones. La unidad de funciones desarrollada consistía en actividades diseñadas para ayudar a los futuros profesores a desarrollar una apreciación de la importancia y potencialidad de las funciones y una habilidad para interpretar situaciones funcionales para resolver problemas relativos a funciones. Se grabó una sesión de resolución de problemas matemáticos junto con una serie de entrevistas con distintos objetivos complementarios. La segunda de ellas, con el fin de demostrar la forma de organizar su conocimiento sobre distintas clases de funciones comunes en el currículum de secundaria, se basó en la técnica de rejillas de Kelly (1955). Se le daban diferentes funciones, representadas mediante gráficas, algebraicamente, en tablas, y como situaciones reales, y se le pedía que clasificara, o hiciera subconjuntos de las distintas funciones, de diferentes formas, describiendo y justificando su pensamiento mientras clasificaba. Algunas de las funciones presentadas se recogen en el cuadro XIII.

CUADRO XIII

Funciones presentadas en el estudio. Wilson, 1994

«x // -2 -1 0 1 2»	*«$y = \log_4(x+4)$»*
y // 6 3 0 -3 -6	

«El censo de 1990 mostró que "Central City" tiene una población de 40.000 personas. Los sociólogos predijeron que experimentará un crecimiento del 2 por 100 por año en los próximos 20 años. ¿Cómo se puede predecir la población de cada uno de los próximos 15 años?»

Además, la estudiante planificó y condujo una entrevista con un alumno, futuro profesor de la escuela media, para valorar la comprensión de la función de los estudiantes. Por otro lado, el investigador observó todas las sesiones del curso de educación matemática donde estaba la participante, tomó notas y además utilizó los trabajos escritos de ella. El análisis de los datos lleva este autor a formular una serie de ideas sobre la comprensión de las funciones antes de la unidad de funciones: su concepción de las funciones era consistente con su punto de vista de las matemáticas, que ella veía como una colección de procedimientos concretos para ser aplicados en contextos aislados y obtener contestaciones correctas a problemas bien definidos; además, demostraba una comprensión débil de las relaciones entre varias representaciones y procedimientos. Por otro lado, mostraba poca apreciación por la utilidad de las funciones y estaba extremadamente limitada en su habilidad para operar con y usar funciones de formas significativas; el conocimiento que tenía en esta área era limitado y estaba fragmentado.

Después de la unidad de funciones, los resultados le llevan a pensar que se ha producido un cambio en la comprensión de las funciones de la estudiante para profesor, ya que comprendió un importante aspecto de las funciones, describir relaciones entre las matemáticas y el mundo real; esto la llevó a poder operar flexiblemente con clases de funciones dadas en diferentes representaciones, usar funciones para resolver problemas e identificar otras conexiones importantes en medio del concepto de función. Así mismo, este autor comenta que, aunque la futura profesora ha visto formas alternativas de enseñanza de las matemáticas, su punto de vista de las matemátieas y enseñanza de las matemátieas era todavía relativamente poco amplio al final del estudio.

Los resultados del estudio llevan a Wilson (1994) a pensar, que, aunque es importante para los futuros profesores considerar tópicos matemáticos avanzados, quizás se puede facilitar mejor los cambios en el punto de vista de los profesores sobre las matemáticas y la enseñanza de las matemáticas dándoles la oportunidad de reflexionar sobre sus propias concepciones, durante el aprendizaje de las matemáticas que ellos mismos tendrán que enseñar. La idea sería que estas experiencias les permitieran hacer acomodaciones en su sistema de creencias para reconocer formas alternativas de matemáticas y enseñanza de las matemáticas y quizás asumirlas. Así mismo, los modelos de formación de profesores de matemáticas deberían integrar contenido matemático y pedagogía, poniendo énfasis en actividades en las que los profesores reflexionen sobre lo que ellos piensan de las matemáticas y la enseñanza de las matemáticas (Wilson, 1994).

Otro de los centros de atención de las investigaciones que se ocupan del conocimiento del profesor en relación con tópicos o áreas de contenido matemático es la *resolución de problemas*. En este contexto se encuentra el trabajo de Puig (1996), en el intento de elaborar lo que él denomina «un modelo teórico local de la pura resolución de problemas». A través del estudio de un grupo de *estudiantes para profesor de primaria,* especialmente preparados, se intentan describir los elementos de un modelo de competencia (herramientas heurísticas, sugerencias heurísticas, destrezas con potencial heurístico, métodos de resolución con contenido heurístico, patrones pausibles...) que este autor propone. El instrumento empleado fue la técnica de rejillas (Kelly, 1955), en la que los elementos fueron 4 problemas en cada una de las dos pruebas que se les hizo a los alumnos, (inicial-antes de la instrucción y final-después de la instrucción); un ejemplo de ellos aparece en el cuadro XIV.

CUADRO XIV

Problemas planteados en la prueba inicial. Puig, 1996

1.— Unas personas pensaban realizar un viaje de 5.000 Km. En su presupuesto habían incluido una cierta cantidad de dinero para gastarse en gasolina. Sin embargo, una oportuna bajada del precio de la gasolin les permitió ahorrar 0,4 pesetas por kilómetro, con lo cual pudieron recorrer 250 Km más. ¿A cuánto ascendía su presupuesto para gasolina?

2.— Sea S_n = {1, 2, 3, ..., n}. ¿Para qué valores de n se puede dividir Sn en dos subconjuntos tales que la suma de los elementos de cada subconjunto sea la misma?. Por ejemplo, S_7 = {1, 2, 3, 4, 5, 6, 7} puede dividirse en {1, 6, 7} y {2, 3, 4, 5}.

3.— Dividir un triángulo en dos partes iguales mediante una paralela a la base.

4.— Probar que el cuadrado de un número impar cualquiera da resto 1 al dividirlo por 8.

Después de la resolución de los problemas, los estudiantes para profesor debían resumir en pocas palabras en qué había consistido para ellos la tarea de resolver el problema. El examen de las respuestas condujo a la elaboración de una lista de 21 frases que constituyeron los denominados «juicios o componentes subjetivas» (constructos). El relleno de la rejilla se hizo mediante una valoración de 0 a 10 según la importancia que había tenido cada juicio en cada uno de los cuatro problemas considerados. A las matrices resultantes de las distintas pruebas se le realizó un análisis taxonómico.

La información obtenida de dichos análisis permite a este autor hacer una serie de consideraciones; entre ellas: la relación de las componentes subjetivas antes de la instrucción hace pensar que hay una ausencia total de acciones relacionadas con la fase de revisión-extensión del modelo de Polya; y los estudiantes para profesor consideran muy importantes para la resolución de problemas un grupo de componentes formado por acciones relacionadas con la comprensión de los problemas. A partir de las consideraciones realizadas en este estudio, hay dos observaciones que se presentan en esta investigación. En primer lugar, se sugiere que lo que para un alumno es un problema de matemáticas dependerá de las prácticas escolares vividas. Por otro lado, parece que los aspectos heurísticos no forman parte de la historia escolar de los estudiantes para profesor, y que además tampoco son «componentes espontáneas» del proceso de resolución de un problema de matemáticas. Al comparar los análisis correspondientes a la prueba inicial y final, se pueden observar los cambios producidos en las valoraciones de las componentes subjetivas. Algunos de los aspectos destacados por este autor son: los estudiantes para profesor, después de la instrucción, amplían el número de aspectos que creen que intervienen al resolver un problema; y las componentes de contenido heurístico se consideran más importantes, al terminar el período de instrucción, aunque depende de los problemas concretos.

Otro trabajo que investiga las estrategias de resolución de problemas y más concretamente sobre el conocimiento «procesual» *(«conocer y usar con éxito las estrategias para resolver problemas por ellos mismos»)* es el realizado por Taplin (1996). Para este autor, este aspecto es una componente esencial que deben poseer los profesores si desean enseñar con éxito mediante la resolución de problemas matemáticos. Los participantes en el estudio eran *futuros profesores de enseñanza primaria,* que formaban parte de un proyecto para desarrollar y evaluar una tutoría asistida por ordenador. Los datos se recogieron a través de un test, compuesto

de 12 problemas cuyo contenido matemático correspondía a primaria, al empezar el trabajo en la tutoría, y otro test similar, al terminar el período tutorial en el que habían trabajado con seis de los problemas que habían presentado más dificultad en la prueba inicial. El análisis de estos datos indica que los futuros profesores tienden a escoger un método y no lo cambian a pesar del período de tutoría. Por otro lado, se muestra la existencia de unas categorías de estrategias más usadas que otras, como son las verbales y numéricas en detrimento de las visuales y concretas. Así como un rango reducido de estrategias utilizadas por los estudiantes. Toda esta información lleva a esta autora a cuestionarse si no sería conveniente animar a los futuros profesores a ampliar y flexibilizar el rango de sus estrategias para resolver problemas, con el fin de poder ofrecer a sus futuros alumnos una gran variedad de formas de resolución de problemas.

Por último, haremos mención a un estudio realizado por Simon y Blume (1994), sobre el *razonamiento multiplicativo,* considerado un aspecto del razonamiento cuantitativo. Así, el centro del trabajo era el razonamiento cuantitativo implicado *«en comprender la evaluación del área de una región rectangular como una relación multiplicativa entre la longitud de los lados»* (Simon y Blume, 1994, p. 472). Los participantes en el proyecto fueron 26 *futuros profesores de primaria* en su primer curso de matemáticas; el estudio se basó en las primeras ocho sesiones. Todas las clases se grabaron y el trabajo de uno de los pequeños grupos fue grabado en vídeo y audio. En cuanto a la estructura de las clases, normalmente, el profesor proponía un problema o varios problemas, después los estudiantes trabajaban en grupos, y por último se desarrollaba una discusión en la clase entera. De los análisis de los trabajos y discusiones de los estudiantes para profesor, estos autores deducen que muchos de ellos no tenían una idea clara de por qué la relación existente entre «la longitud y el ancho de un rectángulo» y «su área» es un modelo de multiplicación. En este estudio intentan concretar algunas de las componentes que hacen que surja este problema, entre ellas: un primer paso en el razonamiento cuantitativo implicado en el área de un rectángulo es la estructura de área cuantificada, y el razonamiento multiplicativo implica dos dimensiones. Una de las propuestas de estos investigadores va en la línea de resaltar la importancia de construir «modelos de pensamiento» de los estudiantes, con el objetivo de ofrecer herramientas útiles a los profesores, para comprender el razonamiento y pensamiento de sus alumnos (Simon y Blume, 1994).

Como hemos podido constatar, las investigaciones que hemos ido analizando muestran una preocupación clara sobre los aspectos relacionados con la formación de profesores de matemáticas, tanto en lo referente a su conceptualización, como en el diseño de programa, ya sea en el contexto inicial y/o permanente. Este interés aparece ligado de forma inseparable a la profundización en el conocimiento del profesor o futuro profesor y tópicos matemáticos específicos, manifestándose la necesidad de seguir indagando desde una perspectiva global. Se aprecia en estos trabajos la amplitud del abanico de investigaciones que se han realizado o se están realizando en el campo de la Educación Matemática, centrados en el conocimiento del profesor de matemáticas y vinculado a un área de contenido específico, teniendo en cuenta los colectivos que se estudiaban, objetivos, instrumentos, conclusiones... (en los cuadros XV y XVI, aparecen agrupados los trabajos bajo distintos criterios). Así mismo, estos estudios sirven para fundamentar otros aspectos que comentaremos en el apartado siguiente.

CUADRO XV

Esquema de las investigaciones revisadas siguiendo las dos variables de organización

INVESTIGACIONES CON ÉNFASIS EN EL PROCESO DE APRENDER A ENSEÑAR	
Estudios centrados en descripción de «momentos»	**Estudios centrados en descripción de «cambios»**
• Graeber *et al.*, 1989	• Llinares, 1994
• Tirosh y Graeber, 1989, 1990a, 1990b	• Simon y Blume, 1994
• Ball, 1990a, 1990b	• Puig, 1996
• Marks, 1990	• Wilson, 1994
• Even, 1990, 1993	• Taplin, 1996
• Even y Markovits, 1991	
• Llinares, 1991a, 1994	
• Llinares y Sánchez, 1991, 1996	
• Post et al., 1991	
• Norman, 1992	
• Sánchez y Llinares, 1992	
• Simon, 1993	
• Lee, 1994	
• Llinares *et al.*, 1994	
• Philippou y Christou, 1994	
• Azcárate, 1996	
• Even y Tirosh, 1995	
• Baturo y Nason, 1996	
• Campbell, 1996	
• Campos *et al.*, 1996	
• Castro y Castro, 1996	
• Gutiérrez y Jaime, 1996	
• Pinto y Tall, 1996	
• Wanjala y Orton, 1996	

CUADRO XVI

Esquema de las investigaciones revisadas por contenido matemático y colectivo estudiado

TÓPICO	FUTUROS PROFESORES		PROFESORES EN EJERCICIO	
	Primaria	**Secundaria**	**Primaria**	**Secundaria**
Estructura multiplicativa	• Graeber *et al.*, 1989 • Tirosh y Graeber, 1989, 1990a, 1990b • Ball, 1990a • Simon, 1993 • Simon y Blume, 1994 • Campbell, 1996 • Castro y Castro, 1996	• Ball, 1990a	• Campos *et al.*, 1996	• Campos *et al.*, 1996
Números racionales/ Fracciones	• Ball, 1990b • Llinares, 1991a, 1994 • Llinares y Sánchez, 1991, 1996 • Sánchez y Llinares, 1992 • Llinares *et al.*, 1994 • Philippou y Christou, 1994 • Pinto y Tall, 1996	• Ball, 1990b • Llinares *et al.*, 1994 • Pinto y Tall, 1996	• Marks, 1990 • Post *et al.*, 1991	
Funciones		• Even, 1990, 1993 • Wilson, 1994 • Even y Tirosh, 1995		• Even y Markovits, 1991 • Norman, 1992
Geometría	• Baturo y Nason, 1996 • Gutiérrez y Jaime, 1996			
Probabilidad	• Azcárate, 1996			
Resolución de problemas	• Puig, 1996 • Taplin, 1996			• Carrillo, 1996
Otros	• Llinares, 1994	• Lee, 1994		• Even y Tirosh, 1995 • Wanjala y Orton, 1996

ALGUNAS REFLEXIONES

A lo largo de los párrafos anteriores hemos ido mencionando diversas investigaciones que, sobre el conocimiento del profesor de matemáticas, unido a un tópico o área de contenido específico de matemática, se han desarrollado o se están desarrollando en los últimos años. Esto nos ha permitido hacer una reflexión global sobre estos estudios. Esta reflexión nos lleva a establecer inferencias en una doble vertiente. Por un lado, en relación con las componentes del conocimiento del profesor de matemáticas. Por otro, nos permite una visión conjunta de diseños de investigación y metodologías que se han adaptado más a las particularidades de este campo de estudio.

CONOCIMIENTO DE CONTENIDO PEDAGÓGICO Y CONOCIMIENTO DE MATEMÁTICAS: UNA PERSPECTIVA EMPÍRICA DE LA INTEGRACIÓN COGNITIVA

En relación con las componentes del conocimiento del profesor de matemáticas, éstas han sido motivo de estudio desde distintas perspectivas por muchos investigadores. El modelo base y sobre el que se ha trabajado y discutido con más profusión y profundidad es el de Shulman y sus colaboradores, a pesar de los comentarios que se han hecho sobre la ambigüedad de determinados conceptos (por ejemplo, conocimiento de contenido pedagógico, Nodding, 1992; Cooney, 1994), o la inclusión/relación entre algunos de los dominios por ellos propuestos (McEwan y Bull, 1991). Dicho modelo nos parece conveniente utilizarlo como eje de una segunda lectura de las investigaciones comentadas, aunque la categorización no está exenta de dificultades. Además, a veces aún estando explícitamente detallado en las investigaciones el dominio o componentes consideradas el centro de las mismas, el propio desarrollo del estudio muestra una mezcla entre ellos.

A través de las anteriores investigaciones podemos constatar que, junto a las preguntas que pueden ser asociadas al conocimiento de matemáticas como: ¿qué conocen?, ¿cómo conocen?, ¿qué errores muestran?, etc. los profesores o futuros profesores sobre determinadas áreas o tópicos matemáticos, aparecen cuestiones como: ¿qué conocen de los errores de los alumnos?, ¿qué representaciones conocen y utilizan?, etc., que pueden ser formuladas para indagar en el conocimiento de contenido pedagógico. Aún cuando la relación entre ambas componentes del conocimiento del profesor de matemáticas no esté claramente manifestado en todos los estudios, está presente implícitamente en los planteamientos y discusiones que se realizan en las implicaciones. De alguna forma, la integración cognitiva entre el conocimiento de matemáticas y el conocimiento de contenido pedagógico centrado en un contenido específico puede verse desde una perspectiva empírica a través de estas investigaciones.

Por otro lado, se puede constatar que hay una serie de lagunas tanto en preguntas que surgen a distintos niveles, como en respuestas dadas a determinar cuestiones que la comunidad de educadores e investigadores se plantean. Estas ausencias se dan tanto en los estudios centrados en distintas fases temporales de la profesión o formación, futuros profesores y profesores en ejercicio, como en los que se ocupan de distintos niveles de enseñanza, primaria, secundaria y universitaria, y abren nuevos campos de estudio que pueden ser fuente de futuros trabajos de investigación.

ACCESO A LAS COGNICIONES DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS

Otro aspecto que se constata es el profundo desarrollo y concretización de las in-

vestigaciones en las cogniciones del profesor, lo que conlleva problemas de muy distinta índole que a lo largo de las páginas anteriores han manifestado (conceptos demasiados vagos o ambiguos, otros muy concretos, significados distintos para una misma «etiqueta», «etiquetas» distintas para un mismo significado, entre otros). También un aspecto problemático al que se han de enfrentar estos estudios es la forma de acceder a las cogniciones del profesor. El deseo de intentar estudiar y analizar lo que un profesor conoce, siente, cree, sobre la enseñanza, el contenido, los alumnos, desde los mismos profesores, dando la oportunidad de «expresarse» al profesor, ha llevado a un amplio rango de metodologías: estudio de casos, observación participante, cuestionario, entrevista, red semántica, observación directa, análisis de casos, metáforas, etc., solos o combinados entre sí (Kagan, 1990; Solas, 1992; Pope y Denicolo, 1993). Parte de estas cogniciones se tienen inconscientemente, lo que hace que difícilmente puedan ser expresadas directamente por el profesor. Por ello, en los instrumentos utilizados se intenta, en general, acceder a ellas de forma indirecta (Kagan, 1990; Solas, 1992). Una idea de la situación en la que se encuentra este tema en Educación Matemática, y concretamente en las investigaciones sobre el conocimiento del profesor de matemáticas en relación con un tópico específico, podemos obtenerlo a través de una lectura de los estudios comentados en este capítulo, teniendo como eje los instrumentos utilizados para dar respuestas a las distintas preguntas formuladas (cuadro XVII).

CUADRO XVII

Instrumentos utilizados en las investigaciones revisadas

Cuestionario	**Entrevista**	**Técnica de rejillas**	**Otros (Redes semánticas, visionado de vídeos...)**
• Graber *et al.*, 1989	• Graeber *et al.*, 1989	• Wilson, 1994	• Llinares, 1994
• Tirosh y Graeber, 1989, 1990a, 1990b	• Tirosh y Graber, 1989, 1990a, 1990b	• Puig, 1996	• Simon y Blume, 1994
• Ball, 1990b	• Ball, 1990a, 1990b		• Wilson, 1994
• Even, 1990, 1993	• Even, 1990, 1993		
• Even y Markovits, 1991	• Marks, 1990		
• Post *et al.*, 1991	• Llinares, 1991a, 1994		
• Simon, 1993	• Llinares y Sánchez, 1991, 1996		
• Lee, 1994	• Post *et al.*, 1991		
• Llinares *et al.*, 1994	• Norman, 1992		
• Philippou y Christou, 1994	• Sánchez y Llinares, 1992		
• Wilson, 1994	• Simon, 1993		
• Azcárate, 1996	• Lee, 1994		
• Even y Tirosh, 1995	• Wilson, 1994		
• Castro y Castro, 1996	• Azcárate, 1996		
• Gutiérrez y Jaime, 1996	• Even y Tirosh, 1995		
• Llinares y Sánchez, 1996	• Baturo y Nason, 1996		
• Taplin, 1996	• Campbell, 1996		
• Wanjala y Orton, 1996	• Campos *et al.*, 1996		
	• Pinto y Tall, 1996		

Teniendo siempre presentes las preguntas y problemas anteriormente comentados: ¿Qué instrumentos son usados con mayor profusión por los investigadores? Sin lugar a dudas, son la entrevista y el cuestionario. Bajo estas etiquetas encontramos una gran diversidad de formas y estructuras. Nosotros las utilizaremos entendiéndolas en un sentido amplio. Así, entre los cuestionarios podemos encontrar: i) cuestionarios con preguntas cerradas de elección múltiple (Llinares *et al.*, 1994); ii) cuestionarios con problemas, a resolver, redactar, comentar, situaciones hipotéticas... (Even, 1990, 1993; Even y Markovits, 1991; Post *et al.*, 1991; Castro y Castro, 1996, entre otros). Respecto a las entrevistas, en general, son semiestructuradas, con el objetivo general de acceder con mayor facilidad a las cogniciones del profesor, dejándole una cierta libertad para expresar sus ideas, y efectuadas alrededor de la realización de tareas (Ball, 1990a, 1990b; Tirosh y Graeber, 1989, 1990a, 1990b; Graeber *et al.*, 1989; Post *et al.*, 1991; Llinares, l991a, 1994; Even, 1990, 1993; Llinares y Sánchez, 1991, 1996 etc.). Otros recursos que aparecen en las investigaciones son: el análisis de casos, las redes semánticas, las grabaciones de una lección o clase impartida por el profesor, la observación de una clase del profesor en la que el investigador toma notas, el visionado por parte del profesor de vídeos con sus alumnos resolviendo tareas, la técnica de rejillas, etc.. Recientemente se han retomado instrumentos metodológicos habituales en otros campos y que están sirviendo de base a nuevas aproximaciones a las cogniciones del profesor. En este sentido, el trabajo de García (1997) basándose en la técnica de rejillas ha supuesto una nueva aportación al campo metodológico.

Desde otro punto de vista, podríamos mirar a los instrumentos utilizados por los investigadores como medios con posibilidad de actuar sobre y, en su caso, potenciar cambios en las conductas y cogniciones de los profesores involucrados en los estudios. Los recursos metodológicos, en cierta medida, repercutirían en los elementos que intervienen en una clase y en las relaciones que pueden darse entre ellos. Como consecuencia intervendrían en el desarrollo de los procesos del aula; esta característica puede encontrarse en la literatura sobre el tema con distintas denominaciones, «validez ecológica», según Kagan (1990), o «perfomance verification», según Leinhardt (1990), y es un aspecto a tener en cuenta en el diseño de instrumentos metodológicos.

BIBLIOGRAFÍA

AZCÁRATE, P.: *Estudio de las concepciones disciplinares de futuros profesores de primaria en torno a las nociones de la aleatoriedad y probabilidad,* Granada, Colección MATHEMA, COMARES, 1996.

BALL, D: «Prospective elementary and secondary teachers'understanding of division», en *Journal Research in Mathematics Education,* vol. 21, núm. 2, (1990a), pp. 132-144.

— «The Mathematical Understandings That Prospective Teachers Bring to Teacher Education», en *The Elementary School Journal,* vol. 90, núm. 4, (1990b), pp. 449-467.

BATURO, A.; NASON, R.: «Student Teachers' Subject Matter Knowledge within the Domain of Area Measurement», en *Educational Studies in Mathematics,* vol. 31, núm. 3, (1996), pp.235-268.

CAMPBELL, S.: «On preservice teachers'understanding of division with remainder», en *Proceedings of the XX PME,* Valencia, 1996.

CAMPOS, T.; MAGINA, S.; DA CUNHA, M.C.; CANOAS, S.: «Referent transforming operations: Teachers'solutions», en *Proceedings of the XX PME,* Valencia, 1996.

CARRILLO, J.: *Métodos de resolver problemas y concepciones sobre la matemática y su enseñanza de profesores de matemáticas de alumnos de más de 14 años. Algunos aportaciones a la metodología de la investigación y estudio de posibles relaciones,* Tesis Doctoral Inédita, Universidad de Sevilla, 1996.

CASTRO, E.; CASTRO, E.: «Conocimiento de contenido pedagógico de los estudiantes de Magisterio sobre la estructura multiplicativa», en Giménez, Llinares, y Sánchez (Eds): *El proceso de llegar a ser un profesor de primaria. Cuestiones desde la educación matemática,* Granada, Colección Mathema, 1996.

COONEY, T.: «A beginning teacher's view of problem solving», en *Journal for Research in Mathematics Education.* vol. 16, (1985), pp. 324-336.

— «Research and Teacher Education: In search of common ground», en *Journal for Research in Mathematics Education.* vol. 25, núm. 6, (1994), pp. 608-636.

COONEY, T. y WILSON, M.: «Teachers'Thinking about Functions: Historical and Research Perspectives», en Romberg, Fennema, and Carpenter (Eds): *Integrating Research on the Graphical representation of Functions,* Lea (London), 1993.

EVEN, R.: «Subject matter knowledge for teaching and the case of functions», en *Educational Studies in Mathematics,* núm. 21, (1990), pp. 521-544.

— «Subject-Matter knowledge and pedagogical content knowledge: prospective secondary teachers and the function concept», en *Journal for Research in Mathematics Education,* vol. 24, núm. 2, (1993), pp. 94-116.

EVEN, R. y MARKOVITS, Z.: «Teachers' pedagogical knowledge: The case of functions», en *Proceeding XV PME,* Assis, (Italia), 1991.

EVEN, R.; TIROSH, D.: «Subject-matter knowledge and knowledge about as sources of teacher presentations of the subject-matter», en *Educational Studies in Mathematics,* vol. 29, núm. 1, (1995), pp. 1-20.

EVEN, R. TIROSH, D.; MARKOVITS, Z.: «Teacher subject matter knowledge and pedagogical content knowledge: Research and development», en *Proceeding XX PME,* Valencia, 1996.

FENNEMA, E.; LOEF, M.: «Teachers' Knowledge and its impact», en D. Grouws (Ed): *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning,* MacMillan, New York, 1992.

FISCHBEIN, E.; DERI, M.; NELLO, M.; MARINO, M.: «The role of implicit models in solving problems in multiplication and division», en *Journal for Research in Mathematics Education,*vol. 16, (1985), pp. 3-17.

GRAEBER, A.; TIROSH, D.; GLOBER, R.: «Preservice Teacher'Misconceptions in Solving Verbal Problems in Multiplication and Division», en *Journal for Research in Mathematics Education,* vol. 20, núm. 1, (1989), pp. 95-102.

GUTIÉRREZ, A.; JAIME, A.: «Uso de definiciones e imágenes de conceptos geométricos por los estudiantes de Magisterio», en Giménez, Llinares y Sánchez (Eds): *El proceso de llegar a ser un profesor de primaria. Cuestiones desde la educación matemática,* Granada, Colección Mathema, 1996.

HIEBERT, J.: «A Theory of Developing competence with written mathematical symbols», en *Educational Studies in mathematics,* núm. 19, (1988), pp. 333-355.

KAGAN, D.: «Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle», en *Review of Educational Research,* vol. 60, núm. 3, (1990), pp: 419-469.

KELLY, G.: *The psychology of personal constructs,* vol. 1, Norton, New York, 1995.

KIEREN, T. E. (1994): «Bonuses of understanding Mathematical Understanding», en *Proceedings VII ICME,* Quebec, (Canada), 1994.

LEE, B.: «Prospective Secondary Mathematics Teachers'Beliefs about "0,999... =1», en *Proceedings XVIII PME*, Lisboa, (Portugal), 1994.

LEINHARDT, G.: «Capturing craft Knowledge in teaching», en *Educational Researcher*, núm. 19, (1990), pp. 18-25.

LINARES, S.: «La naturaleza de la comprensión de las nociones matemáticas curriculares: variables en la formación de profesores de matemáticas», en C. MARCELO y otros (Eds): *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*, ICE, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1991a.

— «Conocimiento de contenido pedagógico del profesor. El caso de las nociones aritméticas», en *Trabajo presentado en el III Simposio Internacional sobre Investigación Matemática*, Valencia, 1991b.

— «The Development of Prospective Elementary Teachers'Pedagogical Knowledge and Reasoning. The School Mathematical Culture as Reference», en *Proceedings of the First Italian-Spanish Research Symposium in Mathematics Education*, Modena, (Italia), 1994, pp. 165-172.

LLINARES, S.; SÁNCHEZ, V.: «The knowledge about unity in fraction tasks of prospective elementary teachers», en *Proceedings XV PME*, Assisi (Italy), 1991.

— «Comprensión de las nociones matemáticas y modos de representación. El caso de los números racionales en estudiantes para profesores de Primaria», en Giménez, Llinares, y Sánchez (Eds): *El proceso de llegar a ser un profesor de primaria. Cuestiones desde la educación matemática*, Granada, Colección Mathema, 1996.

LLINARES, S.; SÁNCHEZ, V.; GARCÍA, M.: «Conocimiento de Contenido Pedagógico del Profesor. Tareas y modos de representación para las fracciones», en *Revista de Educación*, núm. 304, (1994), pp. 199 225.

MARKS, R.: «Pedagogical Content Knowledge: From a Mathematical Case to a Modified Conception», en *Journal of Teacher Education*, vol. 41, núm. 3, (1990), pp. 3-11.

MCEWAN, H.; BULL, B.: «The Pedagogic Nature of subject matter Knowledge», en *American Educational Research Journal*, núm. 28 (2), (1991), pp. 316-334.

NCTM: *Estándares curriculares y de evaluación para la Educación Matemática*, Traducción al español, 1991, SAEM «Thales», 1989.

— *Professional Standards for Teaching Mathematics*, NCTM: Virginia, Reston, 1991.

NODDING, N.: «Professionalization and Mathematics Teaching», en D. Grouws (Ed): *Handbook of Research on Mathematics Teachiny and Learning*, New York, Macmillan, 1992.

NORMAN, A.: «Teacher'Mathematical Knowledge of the concept of function», en Harel and Dubinsky (Eds): *The Concept of Function. Aspects of Epistemology and Pedagogy*, MAA (USA), 1992.

PHILIPPOU, G.; CHRISTOU, C.: «Prospective elementary Teachers'Conceptual and Procedural Knowledge of Eractions», en *Proceedings XVIII PME*, Lisboa, (Portugal), 1994.

PINTO, M.; TALL, D.: «Student teachers' conceptions of the rational number», en *Proceedings XX PME*, Valencia, 1996.

POPE, M.; DENICOLO, P.: «The art and science of constructivist research in teacher thinking Teachin», en *Teaching & Teacher Education*, vol. 9, núm. 5/6, 1993, pp. 529-544.

POST, T.; HAREL, G.; BEHR, M.; LESH, R.: «Intermediate teachers'knowledge of rational number concepts», en Fennema, Carpenter y Lamon, (Eds): *Integrating research on teaching and learnig mathematics*, Albany, SUNY University Press, 1991.

PUIG, L.: *Elementos de resolución de problemas,* Granada, Colección MATHEMA. COMARES, 1996.

SÁNCHEZ, V.; LLINARES, S.: «Prospective elementary teachers'pedagogical content knowledge about equivalent fractions», en *Proceedings XVI PME,* Durham (USA), 1992.

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, núm. 1, (1987), pp. 1-22.

SIERPINSKA, A.: «On understanding the notion of function», en G. Harel y E. Dubinsky, (Eds): *The Concept of Function: Aspects of epistemology and Pedagogy,* MAA: Washington, DC, 1992.

SIMON, M.: «Prospective elementary Teachers' Knowledge of division», en *Journal for Research in Mathematics Education,* vol. 24, núm. 3, (1993), pp. 233-254.

SIMON, M.; BLUME, G.: «Building and understanding multiplicative relationships: A study of prospective elementary teachers», en *Journal for Research in Mathematics Education,* vol. 25, núm. 5, (1994), pp. 472-494.

SOLAS, J.: «Investigating Teacher and Student Thinking About the Process of Teaching and Learning Using Autobiography and Repertory Grid», en *Review of Educational Research,* vol. 62, núm. 2, (1992), pp. 205-225.

TAPLIN, M.: «Pre-service teachers'problem solving estrategies», en *Proceedings of the XX PME,* Valencia, 1996.

THOMPSON, A.: «The relationship of teacher'-conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice», en *Educational Studies in Mathematics,* núm. 15, (1984), pp. 105-127.

TIROSH, D.; GRAEBER, A.: «Preservice elementary teachers'explict beliefs about multiplication and division», en *Educational Studies in Mathematics,* núm. 20, (1989), pp. 79-96.

TIROSH, D.; GRAEBER, A.: «Evoking cognitive conflict to explore preservice teachers'thinking about division», en *Journal for Research in Mathematics Education,* vol. 21, núm. 2, (1990a), pp. 98-108.

— «Inconsistencies in Preservice Elementary Teachers'Beliefs About Multiplication and Division», en *Focus on Learning Problems in Mathematics,* vol. 12, núms. 3 y 4, 1990b, pp. 65-74.

VINNER, S.: «Concept definition, concept image and the notion of function», en *International Journal of Mathematics Education in Science and Techonology,* núm. 14, (1983), pp. 293-305.

— «The Role of Definitions in Teaching and Learnig Mathematics», en D. TALL, (Ed): *Advanced Mathematical Thinking,* Kluwer: Dordreeht, 1991.

WANJALA, E.; ORTON, A: «Teaehers "knowledge of pupils" errors in algebra», en *Proceedings of the XX PME,* Valencia, 1996.

WILSON, M.: «One preservice secondary teacher's understanding of function: the impact of a course integrating mathematical content and pedagogy», en *Journal for Research in Mathematics Education,* vol. 25, núm. 4, (1994), pp. 346-370.

EDUCACIÓN SOCIAL E IMPACTO EDUCATIVO DE LOS MEDIOS PERSUASIVOS: PUBLICIDAD Y PROPAGANDA

JULIO VERA VILA (*)

INTRODUCCIÓN

Si hace unas décadas todavía era posible un estilo de socialización adaptativo, pensado para aprender a desenvolvernos ante situaciones conocidas y recurrentes, hoy la situación es distinta debida a la aceleración del cambio y la transitoriedad cultural. Uno de los efectos más visibles de este ritmo de cambio acelerado es la caducidad de los productos. Lo que en principio no es sino un dato económico, cobra una significación educativa de primera magnitud cuando se comprueba que esa transitoriedad afecta también a los conocimientos, a las actitudes y a los valores, obligándonos a readaptaciones constantes.

Es en este nuevo escenario social, en el que la publicidad y la moda emergen como agentes socializadores de primera magnitud, con más peso específico que nunca, y en competencia con los más tradicionales: familia, escuela, partidos políticos, instituciones religiosas, etc. Su fuerza persuasiva alcanza a todas las clases sociales de cualquier rincón del mundo, ya sea a través de los medios de comunicación tradicionales o por medio de las nuevas tecnologías.

Cuando el efecto persuasivo de la publicidad tiene éxito, se traduce en la implantación de una nueva moda y el desplazamiento de la que ocupaba su lugar. La moda es una forma de normativizar los referentes de la sociedad o de una parte de ella y, en tanto que moviliza a quienes la siguen, excluye a los demás. Es por lo tanto, una forma de integración y de exclusión social que se caracteriza por la fugacidad de su contenido. Por lo tanto, publicidad, moda y caducidad forman parte del proceso de cambio acelerado al que están sometidas las sociedades actuales.

La publicidad y la moda pasan a tener, así, un gran interés pedagógico porque al potenciar o inhibir aprendizajes, pueden ser consideradas como agentes educadores. Su función educativa más relevante consiste en someter a las personas a un entrenamiento permanente en el cambio de actitudes respecto a su relación transitoria con las cosas, con las demás personas, y con los significados. En ambas es posible analizar dos aspectos: la forma y el fondo. La forma es seductora, desenfadada y alegre, de modo que atraen sin ser percibidas como una coacción. Del fondo, lo relevante es que el entrenamiento consumista se da en la esfera de lo superfluo, no de lo necesario.

En este artículo se analizan de forma pormenorizada las funciones y efectos de la publicidad y de la propaganda que tienen consecuencias educativas, para después justificar la necesidad de diseñar programas de intervención pedagógica que potencien la formación social de los

(*) Universidad de Málaga.

individuos, especialmente en aquellos entornos donde los agentes tradicionales de socialización están más deteriorados.

La transitoriedad, la novedad y la diversidad tienen sus ventajas, pero también son una fuerza desestructurante que hace difícil mantener una personalidad coherente ante la avalancha de estilos, modas y significados culturales ofrecidos al consumidor de la forma más seductora. En estas circunstancias, y en lo que atañe a los efectos persuasivos de la publicidad, se destacan en este trabajo tres ámbitos de la educación social a desarrollar.

- El primero se refiere a la necesidad de capacitar a las personas para saber tomar decisiones racionales, autónomas y críticas, en una realidad en la que tienen un peso cada vez mayor las técnicas de persuasión, y en la que todos los ciudadanos deben participar sabiendo convivir y resolver sus conflictos de forma pacífica. Es lo que en este artículo se denomina *educar para vivir en entornos persuasivos.*
- El segundo se refiere a la necesidad de *educar para el consumo.* Si la publicidad es una invitación permanente al consumo, se hace necesaria una educación que ayude a analizar las implicaciones personales y las consecuencias sociales del fenómeno consumista. Este aspecto de la educación ha de restituir a los objetivos al lugar de principios rectores del proyecto vital de cada uno, en el que los actos de consumo cobran sentido como medios instrumentales de los primeros.
- El tercer y último ámbito que aquí se aborda es el de la *educación para la democracia.* Si la publicidad tiene como finalidad el aumento del consumo en el ámbito comercial, la propaganda se desenvuelve en el terreno de las ideas, de las opiniones y de las decisiones sociales y políticas. En una sociedad democrática, la propaganda es una forma legítima de dar a conocer, a grandes masas de electores, los programas de las fuerzas políticas o las posiciones de los partidos ante las cuestiones que afectan a la comunidad. El problema surge cuando el tipo de técnicas de persuasión empleadas, hacen que las ideas y los razonamientos queden reducidos a simples lemas o eslóganes con mucha fuerza emocional y poca capacidad para ayudar al ciudadano a tomar una decisión racional o una participación activa en la vida pública.

La educación para la democracia ha de servir para desarrollar la conciencia crítica, promover la participación directa y fortalecer la solidaridad y la tolerancia de los ciudadanos; o para decirlo con otras palabras: ha de servir para rescatar a la persona del papel de simple votante, aturdido por lemas e imágenes electorales de laboratorio, y elevarlo a la condición de ciudadano.

PUBLICIDAD Y PEDAGOGÍA SOCIAL

Para hacer un análisis del fenómeno publicitario, desde la Pedagogía Social, es necesario contemplar, al menos, dos aspectos: 1) Las repercusiones de la publicidad como parte de la acción educadora de la sociedad que potencia o inhibe aprendizajes positivos para la autonomía cognitiva, moral y afectiva del sujeto y 2) La necesidad de diseñar programas de intervención educativa para fomentar la formación social de todos los ciudadanos, especialmente en los entornos sociales donde los agentes tradicionales de socialización están debilitados o no existen (ver esquema 1).

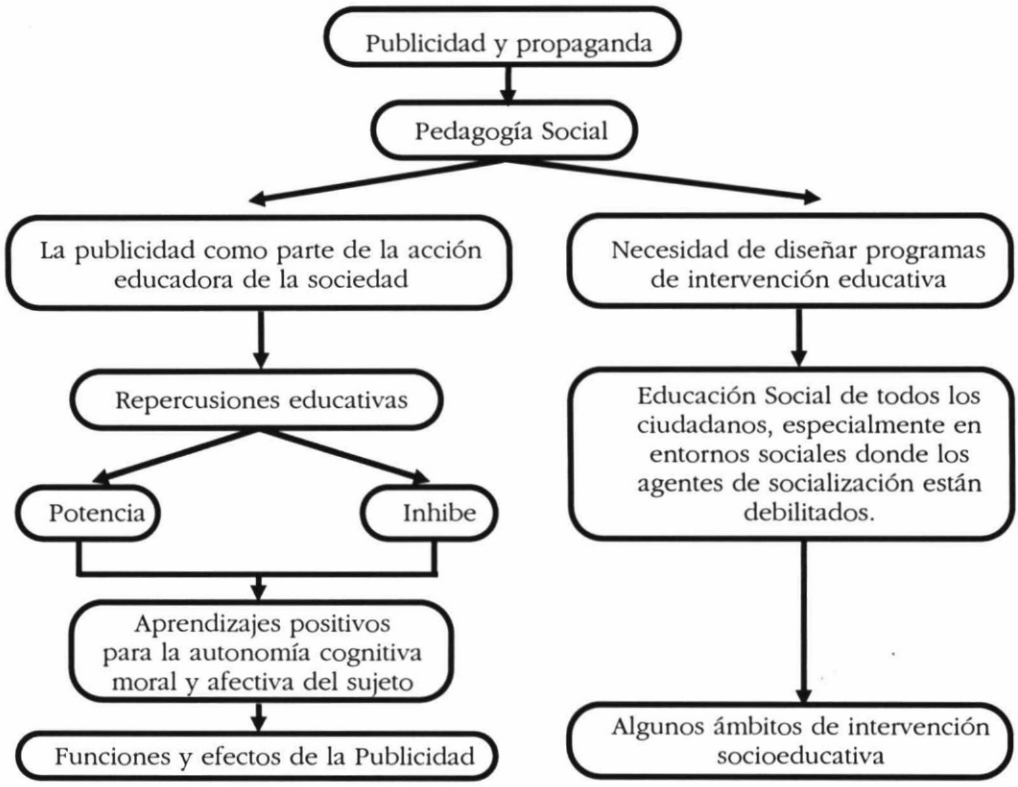
Para abordar la primera perspectiva comenzaré por hacer un mínimo estudio de algunos de los términos conceptuales que aparecen relacionados con la publicidad, especialmente el de *persuasión*, puesto que como veremos es el referente común a todos los demás. La publicidad y la propaganda son, por su propia esencia, discursos persuasivos, lo que quiere decir que no sólo no son indiferentes a las reacciones del receptor, sino que están concebidos para movilizarle en una determinada dirección. ¿Pero no es esa una de las características de la acción educativa? En efecto, así es: todas las acciones educativas intencionadas aspiran a persuadir, lo que no significa que todos los procesos per-

suasivos sean educativos en cuanto a sus resultados, si aceptamos que sólo son educativos aquellos aprendizajes que potencian la autonomía del sujeto. Con esto no se pretenden resolver las cuestiones que son tema de debate permanente en la Pedagogía, sino precisar la ubicación, en ese debate, de esta contribución.

PERSUASIÓN

Tanto la publicidad como la propaganda son medios dc comunicación persuasivos. Persuadir es, según la Real Academia de la Lengua Española, «*Inducir, mover, obligar a uno con razones a creer o hacer una cosa*» y persuasión es la «*aprehensión o juicio que se forma en virtud de un fundamento*». En base a ello y al uso que suele dársele, podemos destacar las siguientes características: 1) Significa querer convencer de algo, 2) por lo tanto, es tratar de influir en las opiniones y actitudes de otro para que acepte voluntariamente —y a falta de mayor evidencia— los argumentos del emisor, y 3) las razones y argumentos empleados por el emisor pueden ser verdaderos o falsos, racionales o emocionales, parciales y sesgados o imparciales y con voluntad de objetividad. Por lo tanto, se puede convencer manipulando o sin manipulación.

La persuasión cumple en las democracias civilizadas el papel que en otros entornos autoritarios corresponde al uso de la fuerza, por lo tanto, es un mecanismo civilizado de negociación y acuerdo para la toma de decisiones cuyo uso no sólo es legítimo, sino necesario.



Esquema 1

PROPAGANDA

El término propaganda es en las dos acepciones que nos interesan «*toda asociación cuyo fin es propagar doctrinas, opiniones, etc.*» y «*la acción o efecto de dar a conocer una cosa con el fin de atraer adeptos o compradores*». Para perfilar el concepto podemos señalar como sus notas características, las siguientes: 1) Es la comunicación de un punto de vista, de ideas u opiniones, 2) con el objetivo de lograr adeptos que acepten voluntariamente como propia esa posición, sin el uso de la fuerza. Se aplica también a la compra. 3) La definición de la R.A. no especifica los procedimientos que utiliza la propaganda, pero puesto que la considera un discurso persuasivo, tendremos que concluir que emplea los métodos propios de la persuasión. Esto es, en algunas ocasiones argumentos no sesgados intencionalmente, debate de pros y contras, discusión pública, etc., pero en muchas ocasiones la manipulación de símbolos lingüísticos, icónicos, sonoros y la psicología individual para inducir al engaño.

PUBLICIDAD

La R.A. la define como «*la calidad o estado de lo público*» y, en su segunda acepción, como «*el conjunto de medios que se emplean para divulgar o extender la noticia de las cosas o de los hechos*». De su uso cotidiano actual podemos destacar las siguientes características: 1) Es un proceso de comunicación, 2) a través de cualquier medio de comunicación de masas, 3) que pretende dar a conocer un producto, servicio, idea o institución 4) con el objeto de informar e influir en su compra o aceptación. 5) Por ser un medio de persuasión puede utilizar cualquier técnica que resulte eficaz para el logro de sus fines, por lo que al igual que la propaganda, muchas veces recurre a la manipulación.

Hay autores que consideran que publicidad y propaganda son procesos diferentes que guardan muchas semejanzas (Durandín, G., 1990; García, M., 1995). Entre las semejanzas se suelen indicar las siguientes: 1) Su fin general es influir para modificar la conducta de las personas. 2) Utilizan métodos semejantes: estudios previos de mercado/electorado, adaptan sus argumentos al público, usan métodos de difusión semejantes, etc. 3) En su uso normal se confunden, así se habla de *publicidad política* y de *publicidad comercial*, de *propaganda política* y de *propaganda comercial*.

Entre las diferencias, se suelen señalar dos: 1) Mientras que la publicidad se utiliza frecuentemente en el ámbito comercial, la propaganda pertenece más al ámbito político. 2) Mientras la propaganda trata de influir sobre opiniones, valores y actitudes, la publicidad se considera, erróneamente, que sólo afecta al acto de compra.

Si bien la primera diferencia puede ser aceptable o tener algún sentido, no lo parece la segunda ya que ambos discursos son ideológicos. No existe la publicidad neutra pues toda ella y no cada anuncio por separado, forma un sistema global y coherente. No parece razonable tildar de ideológico a un mensaje religioso o político y no hacerlo con un anuncio comercial que también defiende un modelo de vida asociado, por ejemplo, al uso de un tipo de ropa. En realidad, ambas perspectivas son ideológicas y responden a un modelo o visión de la realidad (Vázquez, I. y Aldea, S., 1991, pp. 42-43). Por ello, a lo largo de este trabajo me referiré preferentemente a la publicidad pero considerando que cuanto se dice de ella es aplicable igualmente a la propaganda. Para no añadir elementos de confusión evitaré el término publipropaganda (Id) a pesar de ser muy intuitivo.

El márketing

Si el comportamiento de muchos consumidores es impulsivo, poco reflexivo y muy emocional, el comportamiento de la oferta, en un mercado cada vez más competitivo, normalmente está basado en un estudio crítico del mercado, del producto y del comportamiento de compra de los consumidores.

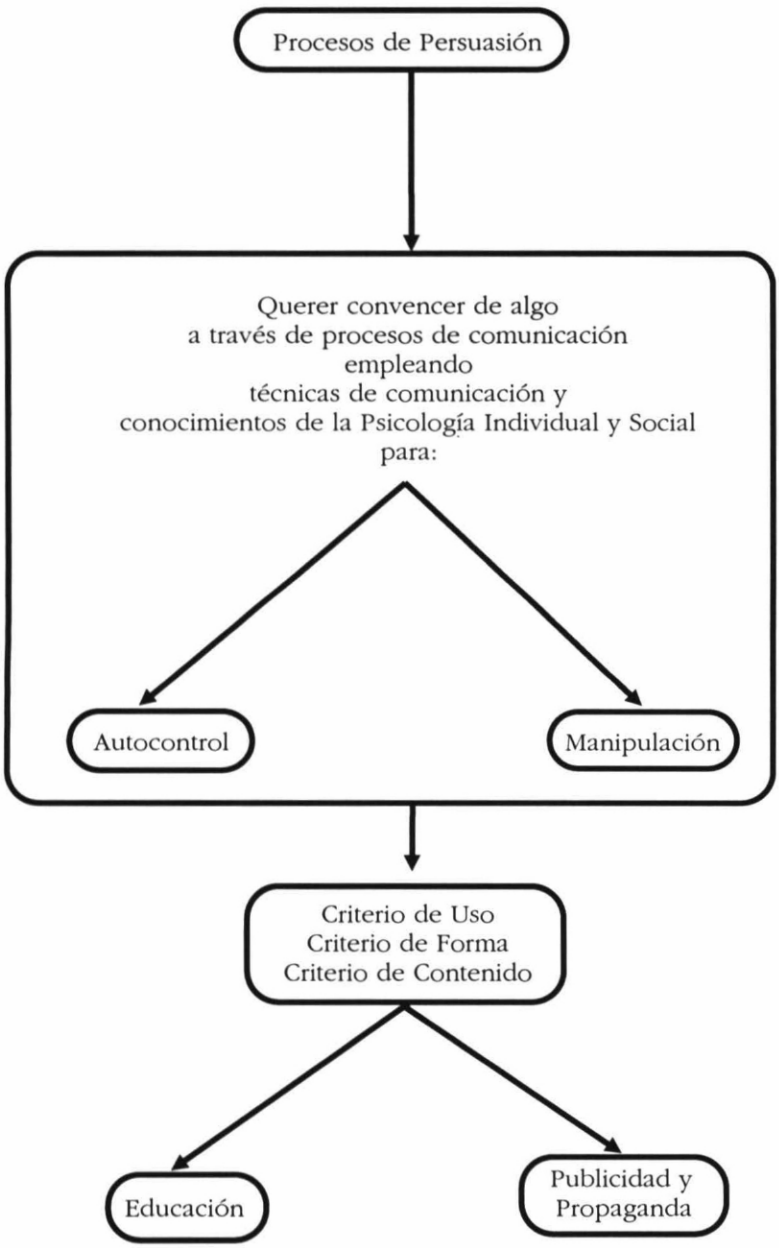
El márketing moderno se configura, cada día más, como un fenómeno integral que incluye variables estratégicas, instrumentales y operativas, pero ni toda la publicidad se hace desde un plan de márketing, ni todo plan de márketing incluye necesariamente la publicidad, al menos durante todo el proceso.

Un plan de márketing se compone de tres dimensiones (Quintanilla, 1., 1994, pp. 28-33): 1) *La dimensión estratégica* es un modo de entender la organización empresarial, su funcionamiento y su filosofía empresarial. El objetivo es establecer un plan global y algunos procedimientos para controlar su desarrollo. En esta dimensión se puede incluir lo que se conoce como *márketing interno,* que es una técnica directiva basada en la participación, que puede ser un excelente instrumento de mejora de la propia organización que busca, no tanto la producción a toda costa, cuanto la calidad y la formación. 2) La *dimensión instrumental* tiene como objetivo obtener la mayor información posible sobre el mercado, la conducta de los consumidores y el posicionamiento de la competencia. El instrumento más utilizado es la investigación de mercados. 3) La *dimensión operativa* concreta las acciones puntuales como el concepto del producto, la fijación del precio, la elección de los canales de distribución, la comunicación o promoción, el tipo de publicidad, etc.

La gestión de márketing es aplicable a cualquier organización que intercambia información con otras y, en consecuencia, puede ser útil a una empresa comercial, a un partido político o a una asociación. En estos dos últimos casos se habla de *márketing social,* entendiendo por tal aquél que va dirigido a promover el bienestar social, a influir en la aceptación de ideas sociales, a mejorar la imagen de ciertas instituciones y asociaciones no lucrativas, etc.

Educación y publicidad como procesos persuasivos

Se ha defendido la idea de que la publicidad y la propaganda son procesos de comunicación persuasiva que intentan inducir cambios en la conducta de las personas por la vía informativa, no violenta. Nuestras críticas van dirigidas en muchos casos a los procedimientos de persuasión empleados, sin embargo, la educación también es un proceso de comunicación persuasiva de las mismas características que acabamos de atribuir a la publicidad y a la propaganda. ¿Qué diferencia hay entre publicidad (propaganda) y educación? Una primera diferencia debe darse en los objetivos que persiguen estas actividades. La publicidad y la propaganda teóricamente pueden tener la intención consciente de educar, es decir, de incrementar la autonomía del sujeto en sus tres dimensiones básicas: cognitiva, afectiva, volitiva, pero lo cierto es que para hacerlo necesitarían más tiempo del que emplean en un anuncio de treinta segundos. Más bien recurren a los métodos que producen efectos rápidos aunque apelen más a la emotividad que al intelecto. También la educación puede ser utilizada con fines propagandísticos o publicitarios como podríamos comprobar fácilmente comparando los libros de historia de diferentes países, revisando el tratamiento diferencial de los sexos, los temas de racismo, y otros muchos.


Procesos de Persuasión
Querer convencer de algo
a través de procesos de comunicación
empleando
técnicas de comunicación y
conocimientos de la Psicología Individual y Social
para:
Autocontrol
Manipulación
Criterio de Uso
Criterio de Forma
Criterio de Contenido
Educación
Publicidad y
Propaganda

Esquema 2

Otra diferencia fundamental debe producirse en los métodos persuasivos empleados. ¿Es lícito persuadir? ¿Hay métodos licitos e ilícitos?

Desde luego los métodos empleados en educación deben respetar la dignidad de los sujetos y favorecer en ellos el sentido crítico. El profesor Esteve (1983a), basándose en la obra de Peters, ha planteado el uso tres criterios que deben cumplir los procesos de enseñanza y sus correspondientes aprendizajes, para que puedan ser considerados como educativos, a diferencia de los procesos de manipulación y adoctrinamiento. Creo que son una referencia muy válida para un problema que sigue siendo complejo. 1) El *criterio de forma* dice que la influencia educativa ha de respetar la libertad y la dignidad del educando, de modo que las influencias persuasivas se justifican desde su capacidad para contribuir a que el educando sea capaz de regular su propia vida a la luz del mejor conocimiento y comprensión de la realidad. 2) El *criterio de contenido* se refiere a que éstos han de ser moralmente inobjetables ¿cuándo son inobjetables? Propongo dos posibilidades: cuando son congruentes con los patrones sociales de referencia (lectura antropológica desde el relativismo cultural), o bien, cuando se desea el bien del otro a la luz de todas las evidencias disponibles y de la discusión pública (lectura ética equidistante del subjetivismo y del objetivismo). Este criterio no agota la discusión, pero tiene la virtud de centrarla en unos términos más abordables. 3) Finalmente, el *criterio de uso* significa que no basta con que el que aprende (el que es persuadido) sea capaz de almacenar y reproducir información, sino que también debe ayudársele a organizarla, estructurarla, valorarla, apreciarla y producir otra nueva. Además, tampoco basta con que se produzca un desarrollo perfectivo en lo intelectual, sino también en lo afectivo y en lo volitivo.

Podemos concluir afirmando que la publicidad podría ser educativa, pero mayoritariamente se decanta por métodos persuasivos y mensajes que inhiben, contrarrestan o retardan los aprendizajes educativos, mientras que la educación puede dejar de serlo y convertirse en manipulación si se aleja de los tres criterios enunciados. Puesto que no soy partidario de las censuras creo, que sin renunciar a una legislación reguladora de la publicidad/propaganda, se debe incrementar la formación social del individuo para que en asociación con otros consumidores y usuarios sea crítico y selectivo en la recepción de los mensajes, en los actos de consumo y en la participación ciudadana.

LA IMPORTANCIA EDUCATIVA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y DE LA PUBLICIDAD

Los medios de comunicación de masas, incluida la publicidad, forman parte de los dispositivos configuradores más potentes que existen en la actualidad en la tarea de creación, difusión y refuerzo de modelos culturales de tipo simbólico a partir de los cuales, y junto a otras variables, los ciudadanos de hoy construyen sus propias identidades, su imagen de la realidad y su escala de valores.

Ello es posible, entre otros motivos, porque: 1) su grado de penetración alcanza a todos los rincones del planeta, 2) están especialmente dotados para la persuasión de las masas, 3) muchos de sus mensajes tienen un común denominador que subsiste y se repite machaconamente, lo que facilita el recuerdo, la actualización y puesta en práctica de lo aprendido y 4) no suelen ser mensajes coercitivos sino persuasivos, adaptados a la demanda, divertidos y desinhibidores.

Todos los medios de comunicación cumplen un importante papel educativo: o como potenciadores de los aprendizajes

que contribuyen a que los sujetos construyan, a lo largo de su desarrollo, personalidades autónomas y equilibradas en lo cognitivo, en lo afectivo y en lo volitivo; o como inhibidores que frenan, ralentizan o frustran esos procesos. Además realizan esta función, lo quieran o no, cada vez que los receptores realizan aprendizajes a partir de su influencia. Bajo esta premisa, es un error intentar evaluar su impacto analizando la programación especificamente educativa, más bien es necesario tener en cuenta toda la programación, el tiempo de impacto, la reiteración de los mensajes, la legitimación social de la que goza el medio, su grado de credibilidad, etc. En definitiva se debe tratar a los medios de comunicación como un complejo sistema capaz de articular discursos sociales con una fuerte capacidad de persuasión masiva.

De entre todos los medios el sistema publicidad/moda es de los más eficaces. Proporcionalmente ninguna educación formalizada invierte una cantidad de medios tan elevada en estudiar al ser humano para lograr persuadir a los receptores de lo conveniente de aceptar sus mensajes. Las familias cuentan con el enorme potencial educativo que suponen los fuertes vínculos afectivos, pero carecen de preparación específica. Por su parte, en un país como España, sólo recientemente se acaba de universalizar el derecho a la educación escolar hasta los dieciséis años de edad, con un nivel digno de calidad y, en muchos países menos desarrollados, no se dan las condiciones adecuadas para cubrir las necesidades de toda la población.

Además, la publicidad mantiene con los medios de comunicación de masas una relación simbiótica. Los medios sirven de vehículo para la difusión de los anuncios, pero a la vez, requieren de la publicidad para su propia supervivencia. Han de ser capaces de atraer grandes audiencias para que a las empresas les sea rentable anunciarse en ellos, pero nuevamente, en la medida en que los medios se van concentrando en pocas manos aumentan su poder y su capacidad de influencia sobre aquéllas.

Ambos se necesitan y se condicionan, pero cada día parece más evidente que los medios, lo mismo que otras áreas de la vida sociocultural se van impregnando y adaptando a las formas del discurso publicitario, dando lugar a un entramado de elementos y procesos a los que podemos denominar «sistema publicidad/moda».

Hace ya tiempo que la necesidad de financiación a través de la publicidad había condicionado la estructura de los medios de comunicación, de manera que en las revistas, las historias y artículos debían dividirse y diseminarse en tantas páginas publicitarias como fuera posible y los programas de radio y televisión habían de ser grabados con cortes temporales estandarizados (Qualter, T.H., 1944, p. 82). Pero la tendencia actual por la que la publicidad pasa a formar parte del propio programa, ha logrado influir, no sólo en su estructura, sino también en los mensajes, en su forma de presentación, en los estilos de emisión, etc., hasta el punto de que los medios de comunicación pierden su autonomía para ir transformándose en parte de los dispositivos publicitarios. Lo que comenzó siendo una relación simbiótica se va transformando en una relación parasitaria.

FUNCIONES Y EFECTOS DE LA PUBLICIDAD

La publicidad no es eficaz por serlo, sino por estar bien concebida y realizada de acuerdo con parámetros inherentes a sus objetivos, por eso no siempre da resultado. Seguramente se acerca mucho a la realidad decir que una parte de ella funciona, en algún momento, en algunas circunstancias y sobre algunas personas. Sin embargo, y esto es lo decisivo, «el efecto sumado de toda la publicidad, en todos los medios de comunicación, puede tener un gran impacto social, incluso cuando el

efecto en las ventas de cada marca en particular sea apenas perceptible» (Qualter, T.H., 1994, p. 142).

Una lectura pedagógica de la variable publicidad ha de centrarse, prioritariamente, en los efectos acumulativos de todos los anuncios y no sólo en un tipo de anuncios y, mucho menos, en cada anuncio en concreto. Saldich (1979) en una obra titulada *la democracia electrónica* expresa esta idea muy gráficamente con la metafora de los copos de nieve. «Los anuncios crean un efecto de copos de nieve. Cada uno es independiente, frágil, de apariencia insignificante. Pero cuando se juntan, los copos de nieve pueden parar el tráfico, cubrir las montañas, causar estragos y detener el ritmo de la sociedad. De forma similar, los anuncios de televisión tienen millones de símbolos, cada uno de los cuales es bastante inofensivo, pero no cuando se les ve cada pocos minutos» (Saldich, A. R., 1979, citado por Ibid, p. 73).

En definitiva, es la totalidad del sistema publicitario el que, formando parte del entramado cultural de nuestra época, tiene el poder de condicionar el clima educativo de muchos espacios físico-culturales (familia, cines, escaparates, vallas, bares, etc.), donde las personas de todas las edades reciben influencias conformadoras que nunca son neutras: o refuerzan los aprendizajes educativos o los inhiben. La publicidad no ha inventado nuestra cultura, pero es una de las variables que más la orientan y condicionan. Veamos, a continuación, algunas de sus funciones principales.

Crear demanda

La función más importante y, a la vez, la más evidente de la publicidad es la de estimular aquellos actos de consumo que difícilmente hubieran aparecido sin su intervención. En este sentido, se puede decir que la producción intenta incentivar su propia demanda hacia el uso o consumo de sus productos o servicios. El problema de las empresas en épocas pasadas había sido producir lo suficiente para cubrir las demandas esenciales, o bien los lujos de una minoría en unos pocos países; pero en la actualidad, bajo la lógica de la expansión económica ilimitada, las existencias sobrepasan siempre a la demanda, y es ahí donde la publicidad juega un papel importante.

La publicidad actual está indisolublemente unida al fenómeno de la moda, que es la encargada de acelerar la renovación incesante de los productos de consumo y la cultura ligada a ellos. Las mercancías que nuestros abuelos y nuestros padres elogiaban por su duración y los largos años de satisfacción que podían proporcionar, son elogiados ahora por las innovaciones que incorporan en un mundo de cambio constante. Toda esta cultura requiere un reciclaje permanente de los consumidores que han de aprender a considerar obsoleto y sin valor lo que, hasta hace poco, era la moda. Ésta es una de las contradicciones a las que nos somete el sistema publicidad/moda: los cambios constantes de la moda no son sino la evidencia de la superficialidad de muchas de las antiguas necesidades.

Para realizar esta función, la publicidad se basa, dentro de un plan de márketing, en las investigaciones de múltiples disciplinas acerca de nuestras necesidades y deseos. El profesor Ramonet (1996, p. 44) describe cómo para estimular una compra dirigida, el comprador-conejo de indias es espiado, en un hipermercado experimental, por un equipo de sociólogos y psicólogos que siguen todos sus gestos a través de espejos sin azogue para estudiar minuciosamente todos sus recorridos, sus paradas, sus dudas, sus reacciones, etc.

Los publicistas incurren nuevamente en contradicción. Por una parte se jactan de contribuir a la buena marcha de la economía y, en especial, de asegurar a sus clientes una mayor cuota de mercado. Por

otra, rechazan cualquier acusación sobre su poder manipulador, e intentan presentarse ante los consumidores como emisores escasamente poderosos de información neutral. Lo cierto es que las mejores campañas publicitarias han sido elaboradas con la ayuda del mejor conocimiento disponible sobre el acto de compra y las técnicas de persuasión, en un entorno que refuerza sin cesar el consumo y la moda. Por su parte, los consumidores carecen, normalmente, de competencias suficientes para contrarrestar las acometidas publicitarias.

CREAR Y REFORZAR UN AMBIENTE CONSUMISTA

La función principal de la publicidad es promover la compra de bienes y servicios, sin embargo, su importancia cultural deriva de otra que justifica a la primera, ésta es la de crear un clima cultural favorable a la rápida aceptación de la sociedad de consumo. Por ello, más allá de la estimulación al consumo, la publicidad aún cumple la función de legitimar la decisión de compra, anulando el temor a la equivocación, neutralizando el posible sentimiento de culpa y justificando el precio pagado (Garcia, M., 1995, p. 247). De esta manera, difunde una ética materialista y hedonista, a la vez que oculta los conflictos y problemas sociales. En el plano de la cultura funciona como una realidad virtual en la que son posibles ciertos comportamientos que no se darían sin la ficción que proyecta sobre los problemas no resueltos de la condición humana.

En esta sociedad materialista, el dinero se ha convertido en la vara de medir el valor de las personas, mientras que el trabajo tiende a ser únicamente la fuente de ingresos necesarios para el consumo privado. Se asume generalmente que el trabajo mejor remunerado es el más importante socialmente. Cambiar los objetos con rapidez se ha convertido en signo de prestigio y poder económico. La asunción de lo nuevo significa capacidad de adaptación al cambio, de flexibilidad, de apertura, de vitalidad y, en consecuencia, el propio consumismo se ha erigido en un valor estimado socialmente. Sin embargo, hay una considerable evidencia de que la acaparación de bienes, por sí misma, no produce una gratificación duradera, más bien al contrario, distrae la atención de los problemas sociales, genera infelicidad, frustración y alienación, sobre todo en aquellas capas de la población con un menor nivel de ingresos y en las personas más inmaduras.

ASIGNAR VALORES SIMBÓLICOS

En todo objeto de consumo podemos encontrar tres tipos de valor (Baudrillard, J., 1976): *Valor de uso o instrumental,* que lo convierte en útil para alcanzar objetivos; *valor de cambio* en tanto que es mercancía que se puede intercambiar en el mercado por otras cosas; y también un *valor signo* por su capacidad para adquirir significados que ontológicamente no le pertenecen.

Cuando los recursos de una comunidad sobrepasan la mera supervivencia, mayor importancia adquiere el valor simbólico y abstracto, que entonces se convierte en un poderoso instrumento de asignación de rasgos de personalidad y de estatus, por el que las personas y los grupos demuestran su identidad.

En nuestra cultura la vigencia social de los significados añadidos a los objetos de consumo —e indirectamente a los consumidores— se crean y se difunden, además de por otros medios, a través del sistema publicidad/moda, los escaparates y los demás medios de comunicación. A través de ellos el consumidor aprende qué productos simbolizan, en cada momento, juventud, prestigio, salud, belleza, éxito, etc. Esto quiere decir que los productos tienen

un valor simbólico cuyo significado cambia con las modas. Es aquí donde la publicidad juega un papel fundamental al servir de guía de las cosas que deben tenerse, la forma correcta de usarlas y su valor simbólico. Papel tanto más importante cuanto más se aceleran los cambios sociales y las tendencias de la moda.

En el mundo actual las referencias simbólicas, es decir, la imagen, o lo que es lo mismo, la percepción del consumidor, es tan importante como el valor de uso. Tan es así que para muchos consumidores, la imagen es una de las cualidades del producto, y una de las más importantes, ya que determina, en gran parte, cómo se siente con el producto. Esto demuestra la importancia de la marca, ya que objetos prácticamente idénticos, pueden ser percibidos como si fueran diferentes, simplemente basándose en lo que la marca representa (Qualter, T. H., 1994, p. 71). Así, el valor simbólico se convierte en una parte fundamental del valor de cambio superando en muchas ocasiones al valor de uso.

Por todo ello, la publicidad libera al ciudadano actual, confundido entre tantos mensajes contradictorios, de la pesada carga de tener que construirse, desde su propio criterio y para sus fines, una forma de ser. Simplificando las cosas, puede decirse que hace posible una interpretación automática de la personalidad a través de la apariencia que dan los objetos que consumimos, porque éstos son como etiquetas que hablan de nosotros y la publicidad, canalizada a través de los diferentes medios de comunicación, prescribe cotidianamente las claves para interpretarlas.

La frustración que ocasiona el consumismo proviene de la imagen, de ese espejismo que finalmente no puede suplantar la realidad durante mucho tiempo, y de la insatisfacción del sujeto que se descubre despersonalizado, sin destrezas y/o voluntad para imponerse a un clima hiperpersuasivo, porque como dice Sanagustin (1991, pp. 68-69), la publicidad otorga a los objetos y, de forma diferida a quienes los adquieren, unas cualidades que en realidad no tienen ni pueden tener.

Ejercer un papel de orientadora axiológica y cultural

Como ya se dijo anteriormente, el poder de la publicidad no proviene del impacto de cada anuncio aislado, sino del efecto acumulativo de todos ellos que dan lugar a un sistema integrado de estímulos persuasivos sostenido a lo largo del tiempo.

La publicidad se ha convertido en uno de los discursos dominantes en torno a los cuales gira la cultura y sus valores (Cfr. Sanagustin, p., 1991). Es un discurso persuasivo equiparable en influencia a la retórica clásica, a la propaganda política o religiosa, a la enseñanza, etc. Pero a diferencia de otras poderosas organizaciones, «como una gran agencia de control social, define la conducta apropiada por medio de ilustraciones y ejemplos más que por órdenes directas. Con toda su inmensa autoridad, la publicidad se mantiene especialmente no autoritaria» (Qualter, T. H., 1994, p. 88; Cfr. Vera Vila, J., 1995a).

Su enorme poder confirmador de la personalidad se constata en su capacidad para incidir en: 1) el conocimiento de los productos y servicios que se ofrecen en el mercado, 2) La asimilación de los valores asociados a ellos y 3) la imitación de las actitudes, comportamientos y estilos de vida de los modelos propuestos, a través de los anuncios, en los diferentes medios de comunicación.

Burlar la vía consciente

Básicamente hay dos formas de procesar una información: de forma crítica o de

forma acrítica; por la vía central o por la vía periférica. En la vía central, el destinatario de un mensaje, hace una valoración reflexiva del valor de la información presentada. Por ejemplo, puede argumentar contra el mensaje, puede formular interrogantes, buscar nueva información, etc. Es decir, que por la vía central, el potencial persuasivo de un mensaje depende de su capacidad para superar con éxito el examen crítico del receptor. En cambio, en la vía periférica, la eficacia persuasiva depende de cosas tan sencillas como el atractivo del comunicador, del dolor o el placer asociados al hecho de estar de acuerdo con esa posición, o el que las personas de nuestro alrededor estén o no de acuerdo con la posición que se presenta (Protkanis, A. y Aronson, E., 1994, p. 55). La publicidad y la propaganda modernas, fomentan el uso de esta segunda vía, con la finalidad de sacar el máximo partido a las malas condiciones en las que el hombre actual ha de hacer uso de sus poco desarrolladas capacidades de procesamiento de la información, pese a todos los grandes avances tecnológicos.

Los consumidores, muchas veces, no solemos pensar en las razones por las que adoptamos las decisiones que adoptamos, una prueba de ello nos la proporcionan las siguientes estrategias, que a pesar de no tener nada que ver con la calidad de los productos, consiguen aumentar las ventas: 1) los anuncios que contienen las palabras nuevo, rápido, fácil, mejor, ahora, venden más productos. 2) En los supermercados, la mercancía colocada en las estanterías que se encuentran al nivel de los ojos son las que más se venden. 3) Los anuncios que utilizan animales, bebés o el atractivo sexual tienen más probabilidades de vender el producto. Otro ejemplo: «Los estudios muestran que cerca de la mitad de las compras de un supermercado son compras impulsivas y que más del 62% de los compradores de rebajas compran al menos un artículo que no tenían previsto comprar» (Ibid, p. 50).

El entorno saturado de mensajes, el anuncio de treinta segundos, el carácter inmediato y reiterativo de la persuasión hacen cada vez más difícil, al destinatario, pensar en profundidad sobre cuestiones importantes que le afectan, mientras que el comunicador debe diseñar un mensaje atractivo que se perciba de manera destacada en esa atmósfera. Y aunque consigue llamar la atención, acaba sustituyendo los argumentos razonados por eslóganes e imágenes, de modo que las cuestiones complejas acaban convertidas en vulgares caricaturas.

Cualquiera que fuera la intención, el efecto global de la publicidad actual es degradar el pensamiento crítico, sustituir la información objetiva por indicadores rápidos de calidad como el precio, la imagen de marca, el consejo del vendedor, etc. Y es que si en épocas pasadas, los ciudadanos disponían de tiempo para pensar en el último sermón dominical, que seguramente había sido lento y largo, el ciudadano actual, telespectador y lector de revistas, apenas tiene tiempo de pensar en una imagen persuasiva antes de que le suceda otra. Los árboles impiden ver el bosque.

Producir un modelo de hombre banalizado

El sistema formado por la publicidad, la moda y el consumo conforman un modelo cultural (una nueva forma de socialización) que está contribuyendo a un cambio antropológico, es decir a un nuevo tipo de personalidad humana adaptada a las necesidades de un sistema económico basado en el incremento del consumo inconsciente.

Ello da lugar a un hombre indiferente que no se aferra a nada, que no tiene certezas absolutas y cuyas opiniones sufren modificaciones rápidas. Pocas personas tienen creencias sólidas en los valores que antes servían para darle un sentido a la

vida, pero no importa porque el sistema sigue funcionando gracias a los valores de usar y tirar que no comprometen a nada y permiten un tono vital desenfadado. El sujeto ante el bombardeo de mensajes nuevos y contradictorios, carente de referentes estables que organicen su personalidad, es un ser con una voluntad débil, en estado de pura disponibilidad, preparado para un reciclaje permanente (Cfr. Lipovetsky, 1993, pp. 18-24).

El hombre actual desprovisto de certezas se caracteriza por su vulnerabilidad. Los jóvenes son los más afectados por estos nuevos modelos de socialización que desestructuran su personalidad. La contradicción va a surgir de forma inevitable entre un sistema que ofrece modelos eufóricos y la satisfacción de todos los deseos individuales y una realidad de paro y marginación. Muchos jóvenes son las principales víctimas del vacío existencial del nuevo narcisismo y se muestran cada vez más incapaces de afrontar la prueba de lo real. En USA el suicidio es ya la segunda causa de muerte entre los jóvenes después de los accidentes de coche (Ibid, pp. 212-213).

Estos cambios amenazan también la educación en la institución escolar, por ejemplo en los siguientes aspectos:

- El descrédito y la desacralización de los agentes tradicionales de socialización ha afectado también a todo el cuerpo docente. La función docente está en crisis por falta de legitimación. Todos somos iguales ante la verdad porque todo es relativo.
- Escepticismo ante el saber, la búsqueda de la verdad.
- El esfuerzo ya no está de moda, su puesto ha sido ocupado por un concepto difuso de motivación.
- Atención dispersa de los alumnos interesada por todo pero poco perseverante.
- Los métodos educativos corren el riesgo de comercializarse.
- Se corre el riesgo de movimientos involucionistas que quieran retroceder a modelos autoritarios.

Por contra, los desajustes sociales y psicológicos en la sociedad actual ponen de relieve la necesidad social de programas de intervención socioeducativa, con carácter preventivo y paliativo, no sólo en los ámbitos escolares a través de la educación social formalizada, sino en los contextos sociales donde espontáneamente no existen suficientes elementos capaces de producir aprendizajes educativos, o donde se precisan aprendizajes sociales específicos.

LOS ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA: EDUCACIÓN SOCIAL Y PUBLICIDAD

Hasta aquí la publicidad ha sido tratada como un elemento crucial de la acción educadora de la sociedad actual, que potencia o inhibe aprendizajes positivos para la autonomía cognitiva, moral y afectiva del sujeto. Hemos intentado resaltar la importancia creciente que, como estilo comunicativo, va adquiriendo en las diferentes esferas de la vida social y, en consecuencia, la necesidad de estudiar pedagógicamente su impacto educativo. A continuación centraremos nuestra atención en el otro aspecto que la Pedagogía, y más específicamente la Pedagogía Social, debe abordar: la necesidad de diseñar y desarrollar programas de intervención educativa para fomentar la formación social de todos los ciudadanos, especialmente en los entornos sociales donde los agentes tradicionales de socialización están debilitados o no existen.

Pero la comprensión del impacto educativo de la trama publicitaria serviría de poco en educación, si no nos condujera a la demanda social de procesos pedagógicos que ayuden al sujeto a desarrollar su autocontrol en una sociedad estimulante

de los hábitos consumistas, en la que predominan los ambientes ultrapersuasivos y que fomenta una participación ciudadana superficial en los procesos de toma de decisiones. Por lo tanto, pasaré a desarrollar, siquiera brevemente, algunos aspectos que se refieren a la potenciación de la educación social ya sea en la escuela, en la animación sociocultural, en la educación para el tiempo libre, en programas de atención a la mujer, a la tercera edad, al menor, etc., porque en todos ellos se hace necesaria su implementación. Ya se sabe, en Pedagogía, que la eficacia educativa de una institución social se ve incrementada en la medida en que su acción es complementada por otras. Igualmente cabe pensar que la consolidación social de los efectos es mayor si los ámbitos de intervención socioeducativa se diversifican.

EDUCAR PARA VIVIR EN ENTORNOS PERSUASIVOS

Es importante, en una época caracterizada por la utilización cada vez más sofisticada de técnicas publicitarias, que los ciudadanos se informen sobre estos instrumentos, sobre los ámbitos de la vida social en los que suelen aplicarse —comercial, político, religioso, docente, etc.—, sobre los fenómenos psicológicos, pedagógicos, sociológicos, etc. que los hacen efectivos y sobre la manera de contrarrestar su eficacia.

Un programa de educación social en este terreno podría plantearse cuatro objetivos: 1) examinar la naturaleza de la persuasión en la vida cotidiana, 2) comprender cómo influye en nuestra conducta, 3) cómo podemos protegernos de la publicidad no deseada y 4) cómo podemos llegar a utilizar la persuasión de manera sensata, para que el diálogo se imponga a las reacciones instintivas (Pratkanis, A. y Aronson, E., 1994, p. 14).

Paradójicamente, en la actual era de la propaganda, el ciudadano recibe una escasa formación en este terreno, con el resultado de que muchas personas se sienten aturdidas y confusas. Mientras tanto, a medida que crece el empleo de técnicas de persuasión cada vez más burdas y elementales, la gente está también peor informada y cuanto menos informada está, más uso se hace de la peor publicidad. El resultado es una espiral de ignorancia, una ciudadanía escéptica y cínica a la que se bombardea con más y más publicidad superflua y que cada vez tiene menos tendencia y deseos de comparar y menos facultades para entender. En este sentido la afirmación de que las masas son ignorantes se convierte en una profecía que tiende a materializarse.

Al contrario que ahora, en la Grecia y Roma antiguas la persuasión era una habilidad esencial que todo ciudadano necesitaba para participar plenamente en los asuntos públicos. Al igual que entonces, las democracias modernas exigen una educación que equilibre las fuerzas de emisor y receptor, de productor y consumidor, de representante y representado.

Las investigaciones nos ponen sobre aviso, no obstante, de que las meras campañas informativas acerca de los peligros de la persuasión son poco eficaces: 1) El sujeto, cuando está en su casa o participando en un programa educativo sobre educación para el consumo, sabe que se le pretende persuadir y se resiste, pero el sábado cuando va al supermercado, entre una variedad de marcas, elige las que conoce por medio de la publicidad, las que tienen el envase más atractivo o las que están más a la vista. 2) Las campañas informativas son eficaces en las personas que ya están previamente convencidas, en cambio las personas con menos confianza en sus argumentos o con ideas contrarias: o rehuyen la información, o la distorsionan para reducir la disonancia cognitiva. Algunos estudios comprobaron que la gente tiende a documentarse sobre cosas en las

que creen y sobre las que les interesan y, en cambio, rehuye la información que no concuerda con sus creencias, por lo que resulta muy difícil hacer cambiar de actitud con la sola ayuda de la información objetiva (Ibid, p. 301). El peligro, ya lo comentamos antes, consiste en que como la información objetiva es poco eficaz, los líderes de la opinión pública, los anunciantes y, también los educadores, tendemos a simplificar el mensaje y hacerlo llegar envuelto en forma de pasatiempo o espectáculo, con lo que todavía se refuerza más ignorancia del público en general.

Una fórmula más prometedora estriba en realizar sesiones de entrenamiento consistentes en defender la tesis contraria a la que se nos plantea e intentar preguntarnos acerca de las intenciones del emisor, o qué ocurriría si escogiera una opción diferente, o qué pruebas respaldan las informaciones que se nos dan. De esa manera se crea una cierta inoculación frente a las técnicas conocidas y, sobre todo, se aprende a rebatir los argumentos.

EDUCAR PARA EL CONSUMO

La educación para el consumo es una de las estrategias para favorecer el desarrollo de una cultura ciudadana de la demanda de bienes y servicios, que compense el enorme poder del que disponen hoy los sectores, productivo y distribuidor, respectivamente. Los objetivos finales de este tipo de educación han de ser dos: capacitar a los sujetos para ser más autónomos en la toma de decisiones y más solidarios en la vida comunitaria. Para el logro de ambos es necesario comprender los mecanismos de tipo estructural que condicionan tanto la producción como el consumo. De igual modo, interesan por igual los objetivos de tipo cognitivo, los procedimentales, y los actitudinales, tal y como establece la LOGSE.

Al igual que el márketing representa una estrategia que tiende a poner en ventaja a las organizaciones frente a los consumidores (usuarios, electores, etc.), la educación para el consumo es una acción dirigida a la capacitación de consumidores y usuarios competentes, capaces de disfrutar de bienestar y calidad de vida en el consumo. Bajo este enfoque se están produciendo innumerables trabajos y actividades que tienen entre sus objetivos: 1) promover un usuario más educado y mejor informado respecto a los productos y sus derechos, 2) a su vez más crítico, más juicioso y eficiente en su conducta de compra, 3) con conocimientos sobre las normas básicas de uso y mantenimiento de los bienes de consumo, 4) conocedor de medidas elementales de seguridad e higiene, 5) y los medios para contrarrestar la presión publicitaria. Particularmente considero muy importante, igualmente, incluir conocimientos sobre economía familiar.

La finalidad última ha de ser el bienestar y la calidad de vida de toda la comunidad. En la esfera inmediata del consumo, el bienestar viene expresado a través de tres dimensiones (Quintanilla, I., 1994, p. 250): 1) La posibilidad de adquirir productos y recibir servicios, lo que depende del poder adquisitivo y de la calidad de la oferta. 2) La posibilidad de elegir entre productos y servicios, lo que está relacionado con la calidad de la información y de la calidad y cantidad de la oferta. 3) Por último, la posibilidad de utilizar, a satisfacción, productos y servicios, lo que está en función de la formación del consumidor y de la información comercial e institucional. Pero el concepto de bienestar y calidad de vida debe incluir, además del componente subjetivo de satisfacción de necesidades, variables tan importantes en la esfera social como la lucha contra la pobreza, el equilibrio ambiental, la cantidad y calidad de los servicios sociales de la comunidad, los equipamientos y la posibilidad de participación ciudadana.

En esta tarea son muy importantes además de la escuela y los educadores sociales, las oficinas municipales de información al consumidor y las organizaciones de consumidores y usuarios, cada vez más influyentes en nuestro país.

Las primeras organizaciones de consumidores parece que surgieron hacia 1830-1840, en paralelo con el movimiento sindical, como una forma de lucha contra la explotación de la clase trabajadora (Cidad, E., 1991), pero en su concepción más próxima a la actual, interclasista y que reclama la defensa de los derechos de los consumidores, no aparecen hasta finales del siglo XIX, tanto en los Estados Unidos como en Europa.

Es a lo largo de la década de los años 50, tras la segunda guerra mundial y, en paralelo al auge de la producción tras los desastres de la guerra mundial, cuando van proliferando asociaciones de consumidores en toda Europa. Su objetivo inicial era el de informar al consumidor a través del estudio comparado de diferentes productos. La publicación periódica de tales pruebas constituyó la fuente inicial de ingresos.

Una etapa fundamental de este movimiento se inicia en 1960 con la creación de la Organización Internacional de Asociaciones de Consumidores (I.O.C.U.) que representa el contrapeso necesario a las empresas transnacionales de producción y distribución, así como un instrumento de solidaridad con los consumidores de los países menos desarrollados y con aquellos sectores de la población más expuestos a los abusos comerciales (analfabetos, pobres, parados, jubilados, menores, emigrantes, etc.).

La consolidación definitiva del movimiento en defensa de los derechos del consumidor (movimiento consumerista se produce en los años 70 de tres formas complementarias: a) el reconocimiento jurídico del rol de consumidor, b) la creación de organismos públicos especializados a nivel local, autonómico, nacional e internacional y c) a través de la colaboración institucional entre el movimiento asociativo y esos entes públicos. Así surgen, por citar unos pocos, el Instituto Nacional del Consumo (INC), las Oficinas Municipales de Información a los Consumidores (OMIC), y el Comité Consultivo de los Consumidores (CCC) creado en 1973 por la Comisión de la Comunidad Europea.

El consumidor deja de ser un simple comprador, para ser reconocido como un ciudadano objeto de ciertos derechos relacionados con ese rol:

- Derecho a la salud y a la seguridad.
- Derecho a la protección de sus intereses económicos.
- Derecho a la reparación de posibles daños y perjuicios.
- Derecho a ser formado e informado.
- Derecho a asociarse, a ser oído y representado.

El reconocimiento de estos derechos es el que justifica y reclama el desarrollo de programas de educación para el consumo.

Las primeras iniciativas de educación consumerista en la escuela tienen su punto de partida en la Resolución (71) 29 adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa el 15 de octubre de 1971, denominada «Educación del Consumidor en las Escuelas». En esa Resolución se recomienda, por primera vez, a los gobiernos de los Estados miembros, que adopten las medidas necesarias para proporcionar a los alumnos, en los centros de enseñanza, una formación que les permita comportarse, a lo largo de su vida, como consumidores informados. De esta manera, la educación para el consumo es considerada como un derecho necesario, junto a otros, para el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad democrática.

Puede observarse cómo este tipo de educación enlaza, de manera muy directa,

con la *educación para la democracia,* o lo que es lo mismo, con el ejercicio de derechos y libertades. Me parece fundamental subrayar, que el reconocimiento de los derechos del consumidor con carácter universal, implica unas responsabilidades de solidaridad con las capas de la población que tienen más amenazado su ejercicio: los que tienen menos poder adquisitivo, los que carecen de una educación básica, los inmigrantes económicos, los jubilados, los menores de edad, etc. Igualmente implica una conciencia del trasfondo ecológico de la sobreexplotación de recursos a nivel planetario o de la proliferación de desechos contaminantes, por poner dos ejemplos.

Es por ello que los objetivos educativos no pueden ser sólo cognitivos (conocer, comprender), sino también emocionales (sentirse responsable) y conductuales (tomar decisiones, comportarse con un sentido de la responsabilidad social y ecológica).

En España, las primeras experiencias en esta materia surgen a finales de los años 70 en distintas comunidades autónomas, promovidas por grupos de renovación pedagógica en colaboración con organismos oficiales y asociaciones.

En la actualidad, la educación del consumidor está considerada como uno de los ejes transversales que ha de ser trabajado en las diferentes áreas de conocimiento, tanto en la educación escolar como en la extraescolar, y a cualquier edad. Igualmente, de una forma u otra, dada su importancia, han ido apareciendo materias que abordan esta problemática en las distintas diplomaturas de maestro, de educación social y en la licenciatura de Pedagogía.

EDUCAR PARA LA DEMOCRACIA

La influencia del márketing en la política actual es evidente. Para tener éxito, un candidato debe pensar en sí mismo como si fuera un producto nuevo, capaz de satisfacer las expectativas de su población objetivo y teniendo en cuenta la competencia. Del mismo modo las ideologías son tratadas como embalajes y adornos que sirven para vender al candidato a un público que paga con votos. La misma aceptación universal de la publicidad y su ubicuidad, han obligado a los políticos a entrar en los mismos moldes para acceder al público. Las consecuencias han sido en su conjunto, desafortunadas, porque al igual que los publicitarios, los propagandistas políticos procuran por todos los medios evitar cualquier evaluación racional o crítica de sus planteamientos, mientras presentan una imagen deformada de sus adversarios (Qualter, T. H., 1994, p. 178).

A pesar de todo, la democracia no funcionaría si la gente no pudiera ser persuadida para cambiar de opinión sobre los asuntos públicos, pero para que la gente sea más participativa es necesaria una mayor formación en las estrategias de márketing político, así como el entrenamiento en el intercambio libre de ideas y la defensa de puntos de vista divergentes, como medios legítimos de persuasión en las democracias. Es necesaria una educación cívica que ayude, junto a otros factores, al cambio social y a la profundización de la democracia.

El uso de las técnicas de persuasión que intentan burlar el sentido crítico de los ciudadanos, o que presentan una imagen torcida de la realidad, o que provocan confusión, o que pretenden contrarrestar el efecto de otras noticias, puede afectar derechos tan fundamentales como la libertad ideológica, la libertad de expresión e información o la participación política. La mercantilización de los idearios políticos, convertidos en imágenes simplificadas, cuando no deformadas, a través de los medios de comunicación, afecta al ejercicio de los derechos personales, políticos y sociales que consagra nuestra Constitución (Díaz, B., 1995). Por ello, los medios de co-

municación, los publicistas, las empresas, y los políticos, son también responsables de buena parte de los procesos informativos, formativos y recreativos en los que están inmersos los ciudadanos; es decir, son copartícipes de la responsabilidad educativa de toda la sociedad.

Suelen fijarse los orígenes de las democracias liberales en la Ilustración, en la Revolución Francesa y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Desde la Declaración han transcurrido 29 años. En ese corto período de tiempo no sería justo decir que las democracias no han avanzado, aunque reconozcamos que tienen todavía que hacerlo más. Pero para ello es imprescindible la crítica activa de los ciudadanos. Debemos preguntarnos qué cambios permitirían profundizarlas y qué otros nos llevarían a desviarnos hacia posturas elitistas, oligárquicas o populistas (Rubio, J., 1996, p. 198).

Las democracias, como cualquier otra institución de progreso, atraviesan en su discurrir por diferentes períodos. Los críticos del sistema hablan, para manifestar su insatisfacción, de *democracias formales, democracias burguesas y democracias de masas,* como tres amaneramientos de los ideales democráticos, cuya nota común es la de haber ralentizado el desarrollo de los derechos humanos en todas las personas y en todas las instituciones. En esas tres formas incompletas de democracia se ha abusado de los recursos persuasivos de la propaganda política y del control de los medios de comunicación.

- Las democracias son *meramente formales,* cuando los ciudadanos y/o las instituciones funcionan orgánicamente por inercia, imperando más el peso coercitivo de la ley que la convicción moral que la impulsa y promueve.

Los déficits de la democracia se ponen también de manifiesto cuando se limita a la *partitocracia:* votar en las elecciones, competir por ganarlas, pactar bajo la presión de los más fuertes, etc. La partitocracia parte de considerar que el bien común es demasiado complicado como para ponerlo en manos del pueblo; sin embargo, tiene que haber lugar para la participación directa, al menos en asuntos importantes, a través del referéndum.

- Se habla de *democracias burguesas* cuando el desarrollo económico ha promovido a la gran mayoría a un nivel de bienestar general que posibilita que se instale en la defensa de sus derechos individuales y se debilite su solidaridad con las personas y los pueblos marginados. Las libertades son una realidad para una parte muy importante de la sociedad, pero falta decisión para exigir políticas redistributivas o igualitarias que permitan a los excluidos disfrutar también de sus derechos como personas. La corrupción política contribuye a justificar el escepticismo de muchos ciudadanos respecto a la utilidad de las políticas sociales.

No hay auténtica democracia donde sólo existe el aparato jurídico formal, controlado por oligarquías financieras, militares, religiosas, etc., que restringen el acceso a los medios de comunicación y que representan el poder real.

- Por último, el término *democracia de masas* alude a aquellas situaciones en las que la moral ciudadana se confunde con un individualismo tolerante que respeta la diferencia, más como un mecanismo de defensa de su privacidad, que como una forma de garantizar la participación de todos sin exclusiones. Es una tolerancia permisiva que se presta a dejar hacer y opinar a los demás, con indiferencia, pero que no es activa en remover los obstáculos que la dificultan. Alude también a las democracias que identifican el bienestar con el consumismo, la participación con el voto en las urnas, el liderazgo político con las habilidades comunicativas, los programas sociales con el márketing político, la comunidad con la masa, la motivación con el entretenimiento, la autorrealización con el hedonismo.

No hay democracia cuando en lugar de opinión pública hay unos medios de comunicación, muchos o pocos, en manos de unos poderes oligárquicos tan poderosos que no sólo crean estados de opinión, sino que limitan seriamente la legitimidad de los representantes elegidos en las urnas. Los cargos no electos no pueden hacer una oposición tal que invalide la acción de los cargos electos.

Si la democracia no hace avanzar la cultura de la participación en los modos de pensar, sentir y actuar, corre el riesgo de quedar reducida a una democracia espectadora y pasiva, gobernada por unas minorías que controlan los estados de opinión.

La educación no arregla todos los problemas de la democracia, pero en tanto apueste por una ciudadanía activa, crítica y solidaria se hará necesaria para que haya un compromiso personal y social, ya que por el momento, todavía nadie ha descubierto un *instinto democrático* que lo promueva por ella. La democracia es una finalidad y la forma de alcanzarla es un proceso histórico abierto a los avances y a los retrocesos.

La educación cívica es uno de los objetivos de la educación social a la que tienen derecho todos los ciudadanos en las sociedades avanzadas. Esa educación debe hacerse de tal modo que fomente la participación crítica en una sociedad plural, la convivencia pacífica, una actitud de defensa de los derechos fundamentales de las personas, una postura tolerante frente a la moral de máximos de cada persona, frente a las señas de identidad de cada comunidad.

La defensa moral de la democracia le corresponde a todos los ciudadanos, y, por lo tanto es toda la sociedad la responsable de educar. Ahora bien, desde el punto de vista profesional, los agentes encargados de hacer esta educación son los profesores y los educadores sociales, en las escuelas, en los servicios sociales y también a través de los medios de comunicación. La LOGSE permite un tratamiento escolar de todas estas cuestiones al considerar la educación *moral y cívica* como uno de los ejes transversales que han de constituir el interés prioritario de todos los profesores, cualquiera que sea el área o la materia en la que trabajen.

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV.: *Sociedad civil e instituciones democráticas,* Madrid, Popular, 1989.

AGUADED, J. I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión,* Sevilla, Junta de Andalucía, 1997.

BANDO, H.-C.: *La publicidad y la protección jurídica de los consumidores y usuarios,* Madrid, Instituto Nacional del Consumo, 1991.

BANDURA, A.: *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales,* Barcelona, Martínez Roca, 1987.

BAUDRILLARD, J.: La *génesis ideológica de las necesidades,* Barcelona, Anagrama, 1976.

BOTKIN, J. W., ELMANDJRA, M. y MALITZA, M.: *Aprender horizonte sin límites,* Madrid, Santillana, 1979.

BUJ GIMENO, A.: La Constitución Española como fundamento teórico de la educación cívica, *Pedagogía Social,* 10, 1995, pp. 19-34.

CHOMSKY, N.: «El control de los medios de comunicación», en Chomsky, N. y Ramonet, I.: *Cómo nos venden la moto,* Barcelona, Icaria, 1996, 2ª ed, pp. 7-53.

CIDAD, E.: *Perspectivas sobre la educación del consumidor,* Instituto Nacional de Consumo, Madrid, 1991.

COLOM, A. J. y MELICH, J.-C.: *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación,* Barcelona, Paidós, 1994.

CORTINA, A. (1995): *La ética de la sociedad civil,* Madrid, Anaya, 2ª ed.

CUETO, J.: *La sociedad de consumo de masas,* Barcelona, Salvat, 1981.

DE FLEUR, M. L. y BALL-ROKEACH, S. J. *Teorías de la comunicación de masas,* Barcelona, Paidós, 1982, 4ª ed.

DÍAZ, B.: *Los medios y la hipótesis de la democracia degradada,* Universidad de Málaga, Málaga, 1995.

DURÁN, A.: *Psicología de la publicidad y de la venta,* Barcelona, CEAC, 1989.

DURANDÍN, G.: La *mentira en la propaganda política y en la publicidad.* Barcelona, Paidós, 1990, 2ª ed.

ECHEVERRÍA, J.: *Telépolis,* Barcelona, Destino, 1994.

ESTEVE, J. M.: «El concepto de educación y su red nomológica», en Castillejo, J. L. y otros: *Teoría de la Educación I (El problema de la Educación),* Murcia, Límites, 1993a, pp. 10-25.

— *La influencia de la publicidad en TV sobre los niños,* Madrid, Narcea, 1983b.

FERRER y MIQUEL, J.: *La herencia ética de la Constitución. Su aplicación en el aula,* Madrid, Anaya, 1996.

FERRÉS, J.: *Televisión y educación,* Barcelona, Cuadernos de Pedagogía/Paidós, 1994.

GARCÍA UCEDA, M.: *Las claves de la publicidad* (4 Tomos), Madrid, Cinco Días, 1995.

GERVILLA, E.: *Posmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes,* Madrid, Dykinson, 1993.

GÓMEZ, M.: *Líneas metodológicas para la educación del consumidor,* Madrid, Instituto Nacional del Consumo, 1988.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A.: «Problemas y programas de educación cívica en Estados Unidos», *Pedagogía Social,* 10, 1995, pp. 65-84.

JORDÁN, J. A.: «Concepto y objeto de la educación cívica», *Pedagogía Social,* 10, 1995, pp. 7-18.

LIPOVETSKY, G.: *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo,* Barcelona, Anagrama, 1993, 6ª ed.

— *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos,* Barcelona, Anagrama, 1994.

— *El imperio de los efímeros. La moda y su destino en las sociedades modernas,* Barcelona, Anagrama, 1990.

LÓPEZ HERRERÍAS, J. A.: «La educación cívica, ejecución social de la cultura democrática», *Pedagogía Social,* 10, 1995, pp. 19-140.

LÓPEZ HIDALGO, J.: *Los Servicios Sociales,* Madrid, Narcea, 1992.

LUQUE, P. A.: *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social,* Barcelona, UBA, 1995.

MARINA, J. A.: *Elogio y refutación del ingenio,* Barcelona, Anagrama, 1992.

— *Teoría de la inteligencia creadora,* Barcelona, Anagrama, 1993, 2ª ed.

MASSÓ, R.: *El éxito de la cultura light,* Barcelona, Ronsel, 1993.

M.E.C.: *Libro blanco para la reforma del sistema educativo,* Madrid, M.E.C. 1989.

MELICH, J. C.: «Valores morales versus valores cívicos (en la educación) en la vida cotidiana», *Pedagogía Social,* 10, 1995, pp. 35-48.

ORTEGA, P. y SÁEZ, J.: *Educación y Democracia,* Murcia, CajaMurcia, 1993.

PALAZÓN, Fco.: «El educador crítico como educador social», en Sáez, J. (Coord.): *El educador social,* Murcia, Universidad de Murcia, 1993, pp. 143-164.

PÉREZ SERRANO, G.: *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas,* Madrid, Popular, 1997.

PÉREZ TAPIAS, J. A.: *Claves humanistas para una educación democrática. De los valores humanos al hombre como valor,* Madrid, Anaya, 1996.

PRATKANIS, A. y ARONSON, E.: *La era de la propaganda. Uso y abuso de la persuasión,* Barcelona, Paidós, 1994.

QUALTER TERENCE, H.: *Publicidad y democracia en la sociedad de masas,* Barcelona, Paidós, 1994.

QUINTANILLA, I.: *Márketing y psicología. Conceptos y aplicaciones,* Valencia, Promolibro, 1994.

RAMONET, I.: «Pensamiento único y nuevos amos del mundo», en Chomsky, N. y Ramonet, I.: *Cómo nos venden la moto,* Barcelona, Icaria, 1996, 2ª ed., pp. 155-98.

ROJAS, E.: *El hombre light. Una vida sin valores,* Madrid, Temas de hoy, 1992.

RUBIO CARRACEDO, J.: *Educación moral, postmodernidad y democracia,* Madrid, Trotta, 1996.

SALINAS IBÁÑEZ, J.: «Mass Media y Educación Social», en Colom, A. J. y *cols.: Modelos de intervención socioeducativa,* Madrid, Narcea, 1987, pp. 252-276.

SANAGUSTÍN, P. y OTROS: *El sueño consumista. La formación de una conciencia crítica ante la sociedad de consumo,* Sevilla, Consejería de Salud de la Junta de Andalucía, 1991.

SANVICENS, A.: «Educación y medios de comunicación social», en AA.VV.: *Condicionamientos sociopolíticos de la educación,* Barcelona, Ceac, 1985, pp. 75-107.

SARRAMONA, J. y OTROS: «Medios de comunicación de masas y educación», en *Sarramona, J. (ed.): Comunicación y educación,* Barcelona, CEAC, 1988, pp. 36-157.

TEDESCO, J. C.: «Tendencias actuales de las reformas educativas», *Pedagogía Social,* 11, 1995, pp. 13-20.

TOFFLER, A.: *La tercera ola,* Barcelona, Plaza y Janés, 1981, 4ª ed.

TRILLA, J.: *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social,* Barcelona, Ariel, 1993.

UCAR, X.: «Del individuo a la personalidad: Bases para una educación cívica en la comunidad», *Pedagogía Social,* 10, 1995, pp. 9-64.

VÁZQUEZ, I. y ALDEA, S.: *Estrategia y manipulación del lenguaje: análisis pragmático del discurso publipropagandístico,* Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1991.

VERA VILA, J.: «Efectos configurativos de los medios de comunicación (La TV y la publicidad)», *Filosofía de la Educación Hoy,* Madrid, Uned, 1995c, pp. 345-356.

— «El profesor ante los modelos culturales de la sociedad contemporánea», *Teoría de la Educación,* 7,1995b, pp. 7-93.

— «La educación y el sistema publicidad/moda», *Bordón,* 47, (1), 1995a, pp. 79-85.

— «Publicidad y ámbitos de intervención socioeducativa», *Educación Social,* 7, 1997, pp. 29-139.

LA MICROPOLÍTICA DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES

Mª TERESA GONZÁLEZ GONZÁLEZ (*)

INTRODUCCIÓN

Este artículo versa sobre algunas cuestiones relacionadas con la micropolítica escolar, es decir, con las dinámicas políticas que se desarrollan dentro de las organizaciones escolares. Para cualquier persona que trabaje en un centro educativo, posiblemente el tema no le resulte extraño; todos están implicados de una u otra manera, con su acción o su pasividad en las dinámicas políticas de la organización. Es común en sus conversaciones y relatos oírles hablar de «bandos», de «camarillas», de «conflictos», de «presiones», «tensiones», «posturas distintas», etc.

Aunque en la realidad diaria de los centros escolares las dinámicas micropolíticas constituyen una dimensión familiar, no alejada de la cotidianeidad de la organización, sin embargo, el estudio y análisis teórico del tema no se ha caracterizado, precisamente, por su notoriedad. Los teóricos de la organización escolar, tan empeñados como han estado durante tantos años en tratarnos de «convencer» de que las escuelas son organizaciones racionales, en las que las cosas pueden funcionar con certidumbre, con racionalidad y con cierta estabilidad, se han olvidado durante mucho tiempo de mirar qué es lo que pasa dentro de las escuelas . Y cuando han empezado a hacerlo, se han encontrado con un mundo complejo, un mundo de incertidumbre, de imprevisibilidad, un mundo de personas que piensa, valora, interpreta la realidad y acontecimientos en los que están inmersas, que se relacionan unos con otros, que van configurando día a día esa organización; un mundo, a fin de cuentas, en el que coexisten planteamientos diversos, o se imponen determinados discursos, o se lucha por mantener una determinada dinámica organizativa. Se han encontrado, en definitiva, con que las cosas en las escuelas no son lineales, no son siempre tan racionales como se presupone, no son mecánicas ni asépticas, y, desde luego, no son una balsa de aceite.

En el contexto tan complejo y diverso que en la actualidad presenta el campo de las teorías de la organización escolar, una de las lecturas que se ha hecho de esa complejidad interna a los centros escolares es la lectura micropolítica, caracterizada por prestar atención a las dinámicas políticas que ocurren dentro de la organización.

Evidentemente, resulta difícil, cuando no imposible, aislar las cosas y considerar que lo «político» que ocurre en la organización puede entenderse por sí sólo; desde luego, lo que ocurre dentro está mediatizado por lo que ocurre fuera, por las dinámicas políticas externas a la propia organización, como ha señalado Ball

(*) Universidad de Murcia.

(1987) lo que ocurre dentro de las escuelas no se puede comprender del todo sin tener en cuenta el ambiente en que funciona, o como nos recuerda Corbett (1991) *la interrelación política cotidiana entre directivos, profesores y alumnos, simplemente no es independiente de valores, creencias externas e intentos de imponerlas sobre las escuelas* (p.73). Ambos discursos son necesarios para la comprensión de la organización, si bien aquí me centraré únicamente en el nivel micropolítico.

El texto que sigue está estructurado en cuatro apartados. En el primero, se señala que los análisis micropolíticos de las escuelas son relativamente recientes, subyaciendo a los mismos una perspectiva de la organización como entidad política, de la cual señalaré alguna de sus características; en el segundo apartado comentaré la visión que tienen de lo que es la micropolítica algunos autores que han tratado de delimitar conceptualmente este ámbito de estudio; el tercer apartado está dedicado a clarificar algunos de los elementos básicos que entran en juego en la micropolítica; finalmente haré alguna mención a la investigación e implicaciones de la lectura micropolítica de los centros escolares . En conjunto, la pretensión de este trabajo no es sino la de clarificar un ámbito de estudio e investigación de la realidad organizativa que, en nuestro país está todavía poco desarrollado, aunque algunos autores vienen mostrando su interés por el mismo (Santos Guerra, 1992, 1994, 1997; San Fabián, 1996; Domínguez, 1993; Jares, 1996, etc.)

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR COMO ORGANIZACIÓN POLÍTICA

En términos generales, puede decirse que las perspectivas micropolíticas, que como veremos, focalizan su atención en los procesos políticos dentro de la organización (conflictos, negociaciones, luchas de interés, control...) comparten una imagen o visión de escuela como entidad política, más que como una organización racional.

Los análisis micropolíticos de la escuela son relativamente recientes, pues no se remontan más allá de finales de los años 70 (Blase, 1991; Anderson y Blase, 1995). Sin embargo, aunque el término «micropolítico» puede resultar novedoso, sus «antecedentes» más inmediatos los podemos encontrar, por un lado, en el ámbito de la Gestión y Administración Pública, en el que ya hacia finales de los 60 se desarrolla una concepción de la organización como realidad política (Anderson y Blase, 1995; Everhart, 1991) cuestionando así los modelos apolíticos tradicionales sobre el funcionamiento organizativo; por otro, en el propio ámbito de la Organización Escolar en el que, con la aparición de perspectivas epistemológicas no positivistas se empieza a cuestionar la capacidad de los modelos racionales para dar cuenta de y contribuir a la comprensión de la organización escolar en toda su complejidad (Ball, 1987, González, 1990, 1994). También en torno a los años 70 , en el ámbito del cambio educativo se empieza a llamar la atención sobre la complejidad y de los procesos de puesta en práctica de reformas o proyectos de innovación, destacando, entre otras cosas, cómo la naturaleza política y las dinámicas de micropolítica generadas en los centros escolares contribuyen a dicha complejidad (House, 1981; Boyd, 1991; González y Escudero, 1987). Todo ello ha ido contribuyendo a configurar una concepción de la organización como entidad política, concepción de la que los autores micropolíticos toman muchos de sus referentes y conceptos, al tiempo que contribuyen a perfilarlos.

La concepción de la organización como realidad política ha ido destacando una serie de rasgos que entran en clara colisión con aquellos que en su momento se defendieron desde concepciones de la or-

ganización como estructuras racionales y estables (González, 1987a, 1987b).

Una visión política de la organización va a subrayar que ésta es un área de luchas y conflictos, en la que conviven una amplia variedad de individuos y grupos de interés que están inmersos en dinámicas conflictivas, de negociación, de luchas, pactos, etc. Bacharach (1988) lo expresa con claridad cuando señala:

Las organizaciones deberían ser vistas como sistemas políticos, internamente y en sus relaciones externas; los miembros de las organizaciones deberían ser concebidos como actores políticos, con sus propias necesidades, objetivos y estrategias para lograr esos objetivos. En las organizaciones surgen coaliciones de actores que identifican objetivos comunes e idean estrategias para lograrlos, y sus acciones están constreñidas por las estructuras, tecnologías e ideologías...

La concepción de la organización escolar como una organización política conlleva, como veremos a continuación, un determinado discurso en torno a las metas, las estructuras, los conflictos, los procesos de toma de decisión en los centros escolares, bastante distinto del que se mantiene desde aquellas concepciones más racionales y burocráticas.

Asumir que las organizaciones son áreas de luchas políticas supone, entre otras cosas, entender que las escuelas no son organizaciones estrictamente racionales, en las que la acción está linealmente configurada y orientada a metas claramente establecidas de antemano. Las metas, en una visión política no se dan por sentado y su establecimiento es considerado como un proceso político en el que predomina la inestabilidad, el conflicto. En el campo de la Teoría de la Organización, ya a finales de los años 40, Selznick (cit. en Scott, 1981) pondría de manifiesto cómo, en su investigación sobre la TVA, las metas originales de esa organización fueron alteradas, redirigidas o ,incluso, desvirtuadas, y cómo los esfuerzos por lograr las metas o «fin en perspectiva» estaban inevitablemente limitados por una serie de compromisos generados por la necesidad de mantener el sistema interno, por intereses de clase y sistemas de creencias de los miembros de la organización o, también, por determinados intereses surgidos en el curso de la acción. En esta misma línea, Cyert y March (1963), entienden que las metas organizativas se establecen en un proceso de negociación que ocurre entre los miembros de las coaliciones dominantes, a lo largo del cual cada coalición, cuyos intereses han de ser tenidos en cuenta, ayuda a definir las metas de la organización, y cada acuerdo negociado servirá de guía para la organización y de base para legitimar determinados cursos de acción. Igualmente, Pfeffer y Salancik (1978) advierten que los objetivos de la organización, dada la existencia de diversos grupos de interés en la misma, no son totalmente comunes y consistentes, se van modificando para acomodarse a nuevos intereses, se desechan otros para evitar algunos intereses, se realizan acciones alejadas de los propósitos declarados cuando es necesario.

Las metas de la organización, en definitiva, desde una perspectiva política, están abiertas a negociación, no son un elemento estable, claro y asumido por todos que orienta instrumentalmente el funcionamiento de la organización. En el ámbito de las organizaciones escolares se desarrollan luchas más o menos continuas acerca de qué fines se pretenden lograr y con qué medios se van a alcanzar; de modo que con frecuencia se funciona con objetivos múltiples, y a veces contradictorios, y no siempre declarados (McPeherson, et al., 1986).

Una visión política también subrayará que la estructura formal de la organización, sus reglas, regulaciones y procedimientos, no es tanto un instrumento racional para organizar la actividad y lograr su metas, sino el reflejo y producto de una lucha por el control político.

La estructura organizativa, señala Morgan (1986, pp. 163-4), *se utiliza con frecuencia como un instrumento político. Los planes de diferenciación e integración organizativa, los diseños de centralización y descentralización, y las tensiones que pueden surgir al diseñar la organización conllevan, con frecuencia, agendas ocultas relacionadas con el poder, la autonomía o la interdependencia de individuos y departamentos.*

Una lectura política de las organizaciones y, particularmente de las estructuras organizativas ha llevado a algún teórico de la organización (Pfeffer, 1978,) a cuestionar las teorías estructurales de contingencia y a ofrecer una concepción política del diseño organizativo. En este sentido señala: *Si tomamos seriamente la conceptualización de las organizaciones como coaliciones, entonces una cuestión crítica no es tanto cuáles son las consecuencias de varias disposiciones estructurales, sino quién gana y quién pierde a partir de tales consecuencias. La estructura, en este caso, no es tanto el resultado de un proceso de gestión en el que se seleccionan diseños que aseguren mejores beneficios. La estructura, más bien , es, en sí misma, el resultado de un proceso mediatizado por intereses conflictivos, de modo que las decisiones emergen en función de los criterios que la organización busque satisfacer. Las estructuras organizativas pueden ser vistas como el resultado de una lucha por el control y la influencia que ocurre dentro de la organización (p. 36).*

Desde tal planteamiento Pfeffer entiende que la cuestión no es tanto cómo diseñar organizaciones para maximizar su eficacia, sino qué preferencias e intereses van a ser satisfechos por la organización. Este autor señala cómo en lo que respecta al sistema escolar cuando se establece una estructura para los centros, las propuestas relativas a la distribución de tareas, relación entre órganos, mayor o menor descentralización, mayor o menor autonomía, etc. son un reflejo ideológico y conllevan intereses relacionados con el poder, la autonomía-dependencia, la diferenciación como modo de legitimar posiciones de autoridad, etc. Por otra parte, en el propio centro escolar, la estructura definitiva o arreglos estructurales no son siempre el resultado de un proceso racional en el que se busca el mejor diseño para el logro de las metas, sino el resultado de un proceso mediatizado por intereses, conflictos y luchas por el control y la influencia en la organización; eso es así porque los diferentes grupos dentro de la organización, tienen preferencias conflictivas, pero también están interesados en evitar situaciones de conflicto, de modo que tratan de ponerse de acuerdo en cómo distribuir el poder y los recursos; tales divisiones quedarían reflejadas en el diseño de la organización. La estructura formal de la organización, como también han apuntado Bacharach y Lawer (1980), es el resultado de continuas acciones políticas entre individuos y grupos.

De todos modos, no sólo el proceso de diseñar o montar la estructura de una organización está plagado de aspectos políticos. También, como ha señalado Morgan (1986) la rigidez e inercia de las estructuras y la resistencia a cambiarlas, desvela un contenido político, ya que las personas, con frecuencia, tratan de perpetuar las estructuras existentes a fin de proteger el poder que puedan derivar de ellas.

Por otra parte, una lectura política de la organización conlleva cuestionarse la visión racional del poder en la organización. Si en las visiones más racionales se equipara poder y autoridad, y se entiende que el mecanismo de poder que actúa en la organización es el de la autoridad formal, ligada a la estructura formal de la organización, en una visión política se subrayará que en la organización se desarrollan múltiples formas de poder, de las cuales la autoridad es sólo una de ellas. Se apuntará, además, que las diversas formas de poder

que se ponen en juego en la organización no son siempre explícitas, sino, con frecuencia, ocultas. Abordaré más adelante el tema.

Otro elemento importante de la concepción política de la organización es su visión del conflicto como algo natural, incluso necesario, de la vida organizativa, más que como aspecto negativo o síntoma del desmembramiento de la organización (Pfeffer, 1978, 1982; Gron, 1986). En nuestro país, Jares (1993, 1995, 1996) ha desarrollado ampliamente este tema.

Finalmente, los procesos de toma de decisión ocupan un lugar muy importante en las perspectivas políticas de la organización (Bacharach, 1981, 1988, Morgan, 1986) ya que desde las mismas se entiende que en una situación de decisión los miembros, grupos y coaliciones van a tratar de afectar políticamente a lo que ocurra en la organización.

Al igual que ocurre en relación con otros temas que ya hemos considerado antes, desde una visión política de la organización se entiende que los procesos de toma de decisión no siguen un proceso lineal-racional, atendiendo a unas fases bien delimitadas (reconocer un problema- explorar alternativas- sopesar las alternativas- elegir la mejor- ponerla en práctica); son procesos más complejos y problemáticos, entre otras cosas porque los intentos de llegar a decisiones racionales pueden estar socavados por barreras y límites políticos (Baldridge, 1983).

El proceso de toma de decisión, se considera desde esta perspectiva, como una fuente importante de poder porque, en última instancia, el individuo o grupo que pueda ejercer más influencia en la dinámica de toma de decisiones, podrá influir significativamente en los acontecimientos que se desarrollan en la organización.

Si entendemos que las organizaciones escolares poseen las características anteriormente señaladas, es fácil entender que ellas constituyen contextos muy propicios para el desarrollo de dinámicas y relaciones micropolíticas. En los últimos años, han sido varios los autores que han tratado de conceptualizar y acotar qué es eso de la Micropolítica Escolar; en el apartado que sigue aludiré a ello.

ALGUNOS MODELOS MICROPOLÍTICOS

La perspectiva micropolítica de análisis de las organizaciones escolares como ya he comentado, es relativamente reciente y, en ese sentido, alguno de sus teóricos entiende que no está plenamente elaborada conceptualmente hablando (Bacharach y Mundell, 1993). No obstante, en los últimos años se han hecho algunas contribuciones que han tratado de acotarla y conceptualizarla. En este apartado comentaré algunas de estas aportaciones que, si bien tienen muchos elementos en común, presentan entre ellas algunas diferencias.

Quizá una de las aportaciones iniciales más conocidas sobre la micropolítica escolar haya sido la realizada por Hoyle (1986,1988). Desde su perspectiva, la micropolítica abarca todas aquellas estrategias a través de las cuales los individuos y los grupos en contextos organizativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia para promover sus intereses .

La micropolítica de las organizaciones escolares constituye, para Hoyle, un aspecto de la vida organizativa que con frecuencia está implícito; en este sentido señala que la micropolítica es un *submundo organizativo que todos reconocemos y en el que todos participamos. Lo reconocemos cuando hablamos de «mafias organizativas», «agendas ocultas», «hacer política» y «maquiavelismo». Es un lado oscuro de la vida organizativa que proporciona la fuente de gran parte del chismorreo organizativo* (1988, p. 256). Esta consideración de la micropolítica como un componente cotidiano

y reconocido de la vida escolar , pero que constituye un submundo que se desarrolla de modo implícito y en las esferas informales de la vida organizativa, le lleva a Hoyle a tratar de establecer una distinción entre micropolítica y administración- gestión de la organización. En principio, este autor considera que la micropolítica se puede considerar como un ámbito distinto de los procesos y dinámicas de gestión. Pero la diferencia entre micropolítica y administración no es fácil de establecer, porque ambas están relacionadas: *una no funciona sin la otra y una acción particular realizada por un miembro de la organización podría igualmente ser descrita como un acto de gestión o un acto micropolítico, ¡quizá dependiendo de si uno lo aprueba o no!* (1986, p. 126). En este sentido señala, por ejemplo, que lo que podría permitir distinguir entre micropolítica o gestión serían las estrategias utilizadas y, sobre todo, el modo de utilizarlas en cada caso. Así, hablaríamos de estrategias de gestión al referirnos a estrategias desarrolladas en el ámbito de lo formal, mientras que hablaríamos de estrategias micropolíticas al aludir a aquellas utilizadas en el plano informal e incluso oculto de la vida organizativa; por ejemplo, dice Hoyle, la negociación *es más micropolítica en la medida en que sea implícita más que explícita, ocurra fuera más que dentro de los procedimientos y estructuras formales, y se base en recursos informales de influencia* (1986, p.127).

Dadas las dificultades para distinguir micropolítica y gestión Hoyle ofrece una definición amplia de micropolítica:

La micropolítica se percibe mejor como un continuum, uno de cuyos polos prácticamente no se distingue de los procedimientos de gestión convencional, pero de los que diverge en una serie de dimensiones- intereses, conjunto de intereses, poder, estrategias, legitimidad- hasta el punto de que constituye un mundo organizativo casi separado de manipulación ilegítima, auto-interesada (1986, p.126). La distinción, pues, no es clara, si bien Hoyle considera que el dominio político real está en el lado informal y oscuro de la vida organizativa:

La teoría administrativa se focaliza en las estructuras y los procesos de poder, toma de decisión, comunicación, etc. pero el espacio entre las estructuras está ocupado por algo más que los individuos y sus motivos. Ese «algo más» consiste en las estructuras y procesos micropolíticos. Se caracteriza más por coaliciones que por departamentos, por estrategias que por reglas promulgadas, por la influencia más que por el poder, y por el conocimiento más que por el status (1988, p.257).

El ámbito de la micropolítica así definido por Hoyle, vendría configurado por cuatro elementos básicos:

— *Intereses* de diverso tipo, que poseen los individuos de la organización, y que no quedan reflejados en las metas organizativas. Los intereses constituyen el contenido de la micropolítica

— *Grupo de interés* (o «conjunto» de interés, ya que el término «grupo» transmite una idea de cohesión y permanencia que no siempre existe) o conjunto de personas que comparten un interés común, y que se pueden combinar en coaliciones

— *Poder*, con sus dos dimensiones clave: la autoridad, o poder formal, y la influencia, o poder informalmente ejercido.

— *Estrategias* que utilizan los grupos para lograr sus fines.

Así pues, para Hoyle los componentes de la micropolítica vendrían dados por las estrategias que en la organización se despliegan en la persecución de intereses, ya sean personales o profesionales, los cuales son perseguidos por grupos de interés, formales o informales, que a su vez pueden formar coaliciones, utilizando los recursos de poder de los que dispongan (autoridad o influencia). Volveremos sobre estos conceptos más adelante.

Otra aportación interesante sobre la micropolítica escolar es la realizada por

Ball (1987, 1990), el cual desarrolla inicialmente su planteamiento sobre micropolítica escolar a partir de datos recogidos en escuelas inglesas.

Ball sustenta su planteamiento sobre la idea de que los centros escolares son organizaciones en las que los ámbitos de control están sujetos a negociación, renegociación o disputas entre los miembros (director-profesores; jefe de departamentos- miembros del mismo; especialistas en asignaturas- especialistas en tareas tutoriales y de orientación, etc.), de modo que están abiertos a modificaciones, siendo los límites del control organizativo diferente en las diferentes escuelas: *Los modelos variables de control no son el producto de sistemas organizativos abstractos sino que surgen de los enfrentamientos de individuos y grupos en la organización.*

Por otro lado, en las escuelas, las metas son ambiguas y están abiertas a múltiples interpretaciones; los procesos de elaboración de la política de la organización y la toma de decisiones no son procesos tecnológicos, sino cargados de contenido ideológico y, además, las personas y grupos en la organización poseen unos intereses (no sólo ni siempre ideológicos, también de carácter más material: *los profesores están dedicados a promover sus intereses creados, personales y de grupo, tanto como o en relación a sus adhesiones ideológicas),* p. 83). De ese modo, dada la diversidad de intereses, ideologías y preferencias en el centro escolar, lo más natural es que en él se desarrollen conflictos y luchas por el control de la organización.

Para Ball, la micropolítica constituye una alternativa a los enfoques tradicionales, que, señala, no han aportado conocimiento sobre lo que ocurre dentro de las organizaciones escolares, y acota el concepto de micropolítica en tres esferas de la actividad organizativa:

— Los *intereses* de los miembros de la organización, que pueden ser de diverso tipo.
— El mantenimiento del *control* en la organización.
— Los *conflictos* en torno a la definición (política) de la escuela.

En este sentido, en el discurso micropolítico de Ball, los conceptos clave que se manejan son el de control (en sus dos dimensiones de dominación y resistencia al mismo, Ball,1990), el de ideologías e intereses de los individuos y grupos y el de conflictos entre miembros . Así, una teoría micropolítica de la organización escolar conlleva dar cuenta de la formación de varios grupos en la escuela, detallar las luchas entre esos grupos y entre ellos y la dirección de la escuela, y analizar la definición resultante de la escuela (política escolar).

Ball considera que los centros escolares son, al igual que otras organizaciones, áreas de lucha que sobreviven divididas por conflictos reales o potenciales entre los miembros, que están escasamente coordinadas y que son muy diversas ideológicamente. El conflicto político constituye, para Ball, un foco de atención básico a la hora de comprender la naturaleza organizativa de la escuela.

El análisis micropolítico, por tanto, se centrará en el conflicto, aunque Ball reconoce que en las escuelas también existe posibilidad de consenso: *no quiero caer en la misma trampa que los teóricos de sistemas sociales, de ver conflicto en todos sitios, donde ellos ven consenso.* Este reconocimiento de que también la vida escolar rutinaria puede verse dentro de un orden negociado, sin embargo, no le lleva a analizar las interacciones cooperativas y consensuadas en la organización, aspecto éste que Blase (1991) considera como una de las limitaciones del enfoque de Ball; en esa misma línea, en una revisión que hace Burlingame (1988) del conocido libro de Ball (1987), afirma: *El trabajo de Ball no especifica las características de las escuelas como contexto de negociación y la configuración de subprocesos de negociación que*

son únicos a las mismas. Además, su sobreénfasis en el poder, el conflicto y la dominación le lleva a no dar cuenta de la legitimidad, la cooperación y el consenso con las escuelas (p. 282).

La matización realizada por Blase al trabajo de Ball que acabo de comentar, puede comprenderse mejor si consideramos cómo delimita y perfila Blase (1991) el ámbito de la micropolítica escolar y el análisis de las escuelas en términos micropolíticos. Trata este autor de hacer una acotación de la micropolítica en términos amplios y de superar lo que considera son deficiencias en otros planteamientos. A partir de una revisión de la literatura existente en el ámbito de la política organizativa general y de la micropolítica en particular, ofrece una definición amplia en la que trata de incluir lo que, desde su perspectiva, serían los ámbitos de atención de esta perspectiva de análisis de los centros escolares:

La micropolítica se refiere a la utilización por parte de individuos y grupos de poder formal e informal para lograr sus metas en la organización. En gran parte, las acciones políticas se producen debido a las diferencias percibidas entre individuos y grupos, junto con la motivación para usar poder para influir y/o proteger. Aunque tales acciones están conscientemente motivadas, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener «significación» política en una situación dada. Las acciones y procesos conflictivos y cooperativos son parte del ámbito de la micropolítica. Además factores macro y micropolíticos interactúan frecuentemente.

La anterior definición recoge los diversos ámbitos en los que se centraría una lectura micropolítica de las escuelas:

— las formas de poder, formal e informal;
— las metas de los individuos, sean intereses, propósitos, preferencias...
— las acciones políticas, sean decisiones, acontecimientos, actividades.
— las diferencias o discrepancias entre los miembros de la organización en lo que respecta a valores, creencias, necesidades, ideologías, metas.
— las acciones organizativas, estén motivadas de modo consciente o inconsciente: acciones estratégicas, calculadas, propositivas, o acciones rutinarias, no decisión, no acción, negligencia.
— los efectos o consecuencias de tales acciones para los demás.
— los tipos de acción política, ya sea conflictiva o cooperativa.
— la influencia mutua entre el ambiente externo y el dominio político interno de la organización.

Blase, pues, al igual que Hoyle y Ball, considera que aspectos básicos de la micropolítica son aquellos relacionados con el poder y su utilización por parte de los individuos y los grupos para conseguir sus metas en la organización así como los conflictos y dinámicas de competición entre miembros. Igualmente, reconoce, como lo hace Ball (1987, 1990) la incidencia de elementos externos al centro en la vida micropolítica del mismo. Sin embargo, para Blase otras dinámicas organizativas, como son la cooperación y el apoyo entre individuos para lograr sus propósitos, son también importantes; es decir, no identifica micropolítica necesariamente con dinámicas organizativas conflictivas. En este sentido recoge o se inspira en algunos teóricos de la política organizativa en general (Burns, 1961; Manghan 1979), que ya reconocían en su momento que lo conflictivo y lo cooperativo son, ambos, aspectos constitutivos de la vida organizativa y ligados a los procesos políticos en la misma, y que las políticas organizativas incluyen procesos conflictivos así como procesos de construcción de consenso.

El prestar mayor atención a las dinámicas cooperativas, no sólo a las conflictivas, como ha señalado Boyd (1991) plantea problemas conceptuales y metodológicos de cierta envergadura para los investigado-

res: *¿Cómo se determina si la cooperación ha sido elicitada como resultado de micropolíticas habilidosas, o cómo se distingue entre cooperación inducida por micropolítica y cooperación ejercida libremente?* Los trabajos de Hargreaves (1991,1996), por ejemplo, han llamado la atención sobre la *colaboración forzada,* una situación en la que el trabajo en equipo de profesores y su colaboración profesional se produce por presión administrativa externa, para gestionar y resolver asuntos más o menos burocráticos y formales. En estas condiciones, se trabaja conjuntamente para poner en práctica lo mandado por otros, no porque se asuma realmente una concepción de la enseñanza como actividad compartida.

En cualquier caso, Blase (1991b) entiende, al igual que apuntaba Ball, que la micropolítica representa un enfoque valioso y potente para comprender las dinámicas cotidianas de la vida escolar. En este sentido manifiesta:

Creo que la micropolítica constituye en la actualidad uno de los ámbitos de investigación en organización escolar más poderoso, excitante y prometedor. La perspectiva micropolítica posibilitará estudios intensivos de entornos educativos, que sacarán a la luz mucho de lo que está oculto y es sutil y que, sin embargo, es crucial para comprender las dinámicas cotidianas de la escuela (p. vii-viii).

La última aportación a la que me referiré es la de Bacharach y Mundell (1993), que pretenden ofrecer un marco propio para el estudio de las políticas que ocurren dentro de la organización. Ambos autores consideran que la micropolítica, en la medida en que centra su atención en el poder y las políticas que ocurren dentro de la organización, cubre un ámbito de análisis y estudio poco tratado con anterioridad por los estudiosos de las escuelas (centrados en aspectos estructurales o psicológicos) y por los estudiosos de las políticas educativas, más interesados por análisis administrativos que por la realidad concreta de las organizaciones escolares.

Para Bacharach y Mundell, la micropolítica constituye un ámbito escolar donde se negocian *lógicas de acción* diferentes, mantenidas por grupos de interés en la organización. Su planteamiento gira en torno a los conflictos entre grupos que se desarrollan como consecuencia de que cada uno intenta mantener su propia lógica de acción. En este sentido no es muy distinto de lo propuesto por otros autores, si bien mientras Bacharach y Mundell hablan de *lógicas de acción,* otros hablan de *intereses* (Hoyle), *metas* (Blase) o *luchas sobre el control, propósitos y contenidos ideológicos de la política y toma de decisión escolar* (Ball).

Bacharach y Mundell justifican su aportación dado que otras perspectivas micropolíticas han prestado una atención insuficiente a cinco cuestiones o ámbitos, para ellos importantes:

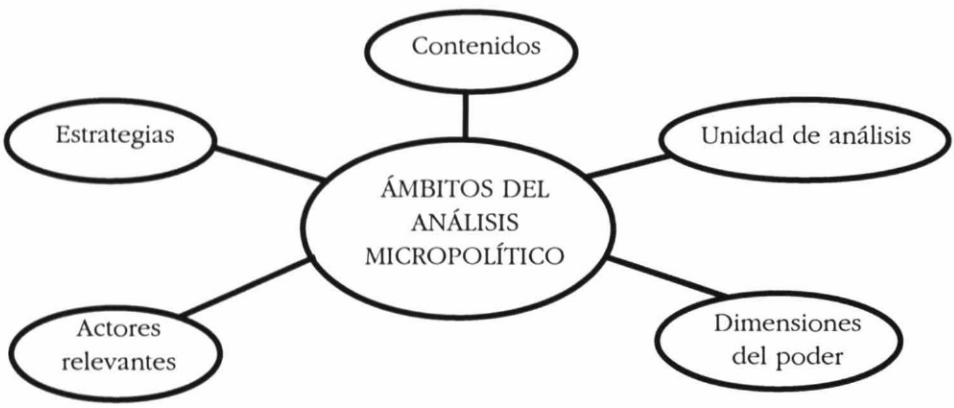
- *El contenido de la lucha* micropolítica: Estos autores entienden que, en la organización, las dinámicas micropolíticas se desarrollan en torno a lógicas de acción diferentes que, como señalaré más adelante, versan sobre contenidos diversos: ideologías, políticas, metas, medios. Existen muchas lógicas de acción y los individuos y grupos dentro del centro escolar compiten para imponer la suya a la organización como un todo. Las políticas organizativas, en ese sentido son luchas que ocurren entre personas o grupos de interés para establecer unidad en torno a una lógica de acción particular (*podemos definir las políticas organizativas como la lucha que ocurre en torno a varias posibles lógicas de acción y sus diversas manifestaciones*).

- *La unidad de análisis micropolítico.* Puede ser la organización, el individuo, o el grupo. Bacharach y Mundell entienden que el análisis micropolítico debe centrarse en los grupos de interés que existen en la organización, y no tanto en personas individuales, o en la organización como un

todo. La organización en su conjunto no pasa de ser una entidad abstracta, que toma cuerpo en su construcción social, y los individuos, como miembros aislados, resultan una entidad en exceso analítica y poco verosímil a efectos de lucha micropolítica.

- *Las dimensiones del poder puesto en juego en la actividad micropolítica.* Al referirse a esta faceta hablan de la autoridad, y la influencia y, en ese sentido, sugieren la necesidad de delimitar quién tiene autoridad, quién influencia y cómo se produce la interacción entre grupos que utilizan tipos diferentes de poder.
- *Los actores micropolíticos relevantes:* es oportuno identificar los grupos de interés que contienden sobre distintas lógicas de acción.
- *Las estrategias usadas por los actores:* es decir cuándo y bajo qué circunstancias los grupos de interés forman coaliciones, negocian temas o compiten y entran en conflicto con otros grupos.

Podría decirse, pues, que en este caso se entiende que la micropolítica viene configurada por las distintas estrategias que utilizan diversos grupos de interés en la organización, haciendo uso del poder con el que cuentan, para imponer una determinada lógica de acción en la organización. El cuadro que sigue esquematiza este planteamiento.



(Reelaborado a partir de Bacharach y Mundell [1993]).

Con este marco de análisis organizativo, articulado sobre los cinco ámbitos anteriormente señalados, Bacharach y Mundell tratan de contribuir a que el vocabulario analítico que se utiliza en el análisis micropolítico de la escuela empiece a tener más consistencia de la que ha venido teniendo. Este ámbito de estudio es relativamente reciente y las aportaciones realizadas acerca del análisis micropolítico de las escuelas, mantienen Bacharach y Mundell, no siempre han gozado de precisión y especificidad a la hora de clarificar y delimitar el ámbito de análisis de las políticas escolares (en unos casos el foco de atención es la organización, en otros los individuos, en otros los grupos de interés); ni en lo que respecta a precisar y explicitar los

supuestos y dimensiones que subyacen a sus análisis o a definir con precisión los constructos que utilizan. En ese sentido señalan: *Mantenemos que muchos de los supuestos y dimensiones que subyacen a varios análisis políticos de la escuela como organización están implícitos y son vagos. Además los constructos están mal definidos, y las relaciones entre variables y constructos, inespecificados* (p. 424). Ese nivel de imprecisión conduce, mantienen estos autores, a análisis políticos que aunque son ricos y descriptivos, son imprecisos y no analíticos, dificultándose, de ese modo, las comparaciones entre diversos modelos políticos.

LOS ELEMENTOS Y EL JUEGO DE FUERZAS EN LA MICROPOLÍTICA

En el apartado anterior he tratado de presentar sucintamente algunos de los planteamientos existentes en este momento sobre la micropolítica de las organizaciones escolares. De alguna manera, todos ellos están haciendo referencia a un determinado tipo de dinámicas y situaciones organizativas en las que entran en juego diversos elementos. El propósito de los apartados que siguen es, precisamente, clarificar cuáles son esos elementos configuradores de la micropolítica escolar. Desde mi punto de vista, son cuatro los aspectos que conviene analizar con cierto detenimiento: los contenidos de la micropolítica, los sujetos o actores implicados, las estrategias empleadas y, finalmente, la fuente de legitimación del poder micropolítico.

EL CONTENIDO DE LA MICROPOLÍTICA

Una cuestión importante a dilucidar cuando hacemos una lectura micropolítica de la escuela es la relativa a su contenido (Hoyle,1986,1988), o lo que es lo mismo, aquello sobre lo que se lucha (Bacharach y Mundell, 1993).

Con frecuencia se apunta que el contenido de la micropolítica viene dado por los «intereses» que se están defendiendo en la organización. Aunque bajo el término intereses pueden incluirse varios aspectos —Morgan (1986) por ejemplo los define como *el complejo equipo de predisposiciones que abarca ambiciones, valores, deseos, expectativas y otras orientaciones e inclinaciones, que conducen a una persona a actuar en una dirección en vez de en otra* (p. 135)—, lo cierto es que, comúnmente, se admite que las dinámicas micropolíticas ocurren porque los miembros de la organización actúan guiados por sus intereses, los cuales no siempre coinciden necesariamente con los de la organización como tal, ni son similares para todos los sujetos que la habitan.

Esos intereses, que posiblemente no estén reflejados en las declaraciones formales de los propósitos organizativos, pueden ser de diverso tipo. Hoyle (1986,1988), por ejemplo, distingue entre intereses *personales,* centrados en cuestiones como autonomía, status, territorio, recompensas, condiciones de trabajo; *profesionales,* relacionados con compromisos sobre formas particulares de práctica: curriculum, organización, modo de agrupamiento de alumnos, métodos de enseñanza, etc. o también *políticos,* enraizados probablemente en ideologías sociales y políticas de amplio espectro.

Cabe entender que, si nos atenemos a esta clasificación, a las dinámicas micropolíticas que ocurren en la organización pueden subyacer intereses abiertamente ideológicos así como otros más particulares, prosaicos y hasta materiales. Y esto es precisamente lo que apunta Ball (1987, 1990) al subrayar que no sólo las ideologías juegan un papel en las dinámicas micropolíticas. Las personas no siempre, ni

todas, se mueven guiadas por cuestiones ideológicas, sino también por intereses materiales, y tanto unos como otros están presentes en los procesos de elaboración de la política escolar y de toma de decisiones. En esta línea, Ball (1987,1990) habla de intereses *creados*, referidos a preocupaciones materiales de los profesores, que están relacionadas con condiciones de trabajo : el acceso y control de recursos como el tiempo (horarios de clase y períodos libres), la disponibilidad de materiales, espacios (determinadas aulas o instalaciones del centro), ayudas especiales y subvenciones, etc. Tales intereses pueden jugar un papel importante en las micropolíticas escolares sobre todo en épocas de escasez de recursos. También apunta a intereses *ideológicos*, que representan cuestiones valorativas, de adhesión a filosofías determinadas, y que suelen hacer acto de presencia no sólo en grandes declaraciones sino también en diversos dominios de las prácticas: la práctica y la organización preferidas o expuestas en discusiones , debates; las defensas de modos de enseñar, tratar los contenidos, la evaluación, etc.. Describe, también, intereses *personales*, concernientes al sentido del *yo*, de identidad que un profesor declara o a la que aspira: clase de profesor que quiere ser una persona (especialista en X, educador, coordinador, alguien dedicado a la acción tutorial...). Ese sentido del *yo* se proyecta en cuestiones relacionadas con cierto tipo de trabajo, grupos particulares de alumnos, utilización de unos recursos en lugares específicos (laboratorio, instalaciones deportivas...).

Aunque desde un punto de vista analítico pueden diferenciarse diversos tipos de intereses, en la realidad cotidiana de un centro resultan difíciles de discernir como entidades separadas. No es infrecuente, como advierte Hoyle (1988), que ciertos intereses que son de un carácter más bien político y personal se disfracen de profesionales, pues, cultural y profesionalmente, éstos aparecen en los sistemas escolares dotados de mayor grado de respetabilidad; (ej. un profesor puede resistirse a una innovación particular diciendo que no la considera adecuada para los intereses educativos de los alumnos, aunque en realidad no está sino encubriendo un cierto interés personal: eludir la necesidad de adquirir nuevas destrezas o rutinas, o, incluso, el miedo a lo desconocido. Podríamos pensar, tal vez, que un profesor plantea su candidatura a la dirección diciendo que su interés es que el centro funcione mejor como un todo, mantenga una relación más intensa con la comunidad escolar, u otros intereses similares, aunque en el fondo lo que persigue es ocupar un cargo más alto en la jerarquía organizativa). Los intereses existen interrelacionados unos con otros, y en la práctica resulta difícil aislarlos, aunque estratégicamente pueden presentarse de forma diferenciada e, incluso, como apunta Hoyle, maquillada por sus defensores.

Los intereses de los que hablan unos como contenidos de la micropolítica se convierten, para otros (Bacharach y Mundell, 1993), en lógicas de acción, tal como señalé más arriba.

El concepto «lógica de acción» adquiere sentido propio en el seno de las organizaciones escolares, caracterizadas, como sabemos, por la incertidumbre y la racionalidad limitada. En los centros escolares no resulta fácil especificar cuáles son las metas y cuáles los medios que se van a utilizar para lograrlas. Lo habitual es que la selección de metas y medios, y la determinación de la lógica cognitiva que los une se convierta en tema de actividad política, debate, negociación, conflicto y no cada una de las metas y medios aisladamente, sino la trama subyacente que interrelaciona a unas y otros. Bacharach y Mundell (1993) califican esta trama con una expresión: *lógica de acción*, un constructo que designa *formas de coherencia entre objetivos(...) (metas), que luego se*

convierten en criterios que se pueden utilizar para evaluar las decisiones, los procedimientos individuales y las prácticas organizativas (medios). En lugar de que cada medio y cada meta ambigua se someta separadamente a negociación, medios y metas están interconectados conjuntamente por una trama o lógica subyacente (...) En esencia, una lógica de acción puede ser considerada como la relación implícita, (esto es, no declarada) entre metas y medios que es asumida por los actores en las organizaciones (p. 427).

Las «lógicas de acción» suponen una relación, no siempre explícitamente declarada, entre metas y medios que asumen los miembros de la organización. Dicho en otros términos, su versión más visible puede venir dada por diversas posturas que aparecen como plataformas de relaciones coherentes entre metas y medios para lograrlas. Así, mientras el término «intereses» puede llevar a pensar, aunque no necesariamente, en un contenido de lucha micropolítica puntual y más o menos acotado, la expresión «lógica de acción» remite a un entramado de ideas, creencias y planteamientos, mantenido con cierta persistencia por determinados miembros de la organización.

Las diversas lógicas de acción que probablemente coexisten en la organización, implícitamente asumidas por los diferentes miembros, se sacarán a la luz o se manifestarán bien como planteamientos ideológicos amplios, tanto en lo que respecta a las metas como a los medios, bien como planteamientos más concretos y referidos a la puesta en práctica, sobre metas y medios. En términos de los autores que estoy comentando, las lógicas de acción se manifestarán bien como *ideologías amplias* (*creencias generales que legitiman acciones e intenciones específicas*), las cuales conllevan el que se defiendan ciertas metas ideológicas y se propongan para su logro, ciertos medios ideológicos, o como *políticas específicas* (*creencias asentadas en cuanto a nivel de comportamiento que guían y dirigen acciones específicas*), las cuales se traducen en metas y medios políticos.

Bacharach y Mundell (1993) ejemplifican esta doble manifestación de las lógicas de acción comparando la lógica de la rendición de cuentas burocrática con la lógica de la autonomía profesional. La primera asume que las relaciones medios -fines se puede definir y especificar, es decir, que la certidumbre se puede delimitar racionalmente; la segunda, por el contrario, asume que la incertidumbre es un rasgo inherente a las escuelas y que no puede eliminarse definiendo y especificando racionalmente las relaciones medios-fines.

Ambas lógicas de acción pueden describirse, y de hecho en su trabajo Bacharach y Mundell lo hacen, en términos de cuál es la meta ideológica y cuáles los medios ideológicos que se propone cada una (excelencia y estandarización en el primer caso; equidad y participación, en el segundo), y en términos de cómo esa ideología se traduce en determinadas metas y medios políticos (desarrollar en los alumnos las habilidades para realizar bien las pruebas académicas estandarizadas, y la supervisión estrecha para asegurar la conformidad a los estándares, en el caso de la lógica de rendición de cuentas; desarrollar en los alumnos habilidades amplias, y utilización conjunta de recursos y enseñanza en equipo de los profesores, en la lógica de la autonomía profesional).

La lógica de acción asumida implícitamente, por tanto, se manifiesta en creencias que gobiernan la conducta de la organización, de modo que, sean ideologías amplias o políticas específicas, gobernarán implícitamente las decisiones sobre metas y medios, ligándolos así indirectamente, y constituirán el foco de la contienda real o simbólica de la organización.

Desde este planteamiento, pues, por lo que se está luchando es por una cuestión o manifestación específica de una ló-

gica de acción subyacente: Un tema de una política específica (ej. incentivos a la dirección del centro), una cuestión de carácter más ideológico (ej. quién controla el curriculum), una cuestión relacionada con metas (ej. cambios en la declaración de objetivos de la escuela) o referida a medios (ej. mantener a los alumnos con necesidades educativas especiales integrados en el aula).

En definitiva, las metas, los intereses, las lógicas de acción, constituyen la sustancia de la micropolítica. Denomínese como se denomine, en todo caso, está claro que el contenido de la micropolítica escolar se sitúa en el nivel más ideacional y también práctico de la organización, en el ámbito de lo no palpable. Otros autores, en ese sentido, hablarán de *culturas* (o subculturas) que coexisten e interaccionan en la organización, originándose conflictos de valor en la interacción cotidiana (Marshall, 1991; Marshall y Mitchell, 1991; Schemp 1993).

Los sujetos de la micropolítica: quiénes luchan

Cuando se analiza la organización en términos micropolíticos, una de las cuestiones más relevantes es la que hace referencia a quiénes están implicados en la actividad micropolítica dentro de la organización. Aunque en principio se puede responder a esta cuestión diciendo que los actores micropolíticos son los individuos que en la organización, poseen unos determinados intereses, no siempre reflejados en las metas organizativas (Bacharach, 1988; Hoyle, 1986,1988), tal respuesta no deja de ser problemática. Porque cabe preguntarse si cuando aludimos a «individuos en la organización» nos referimos a personas aisladas o a grupos que operan conjuntamente. Esta opción individual o más bien grupal no viene recibiendo un tratamiento homogéneo en la literatura micropolítica. Hay análisis que recaen sobre sujetos particulares, por ejemplo el director, mientras otros, tal como ya advertí, se declaran a favor de una perspectiva más amplia, dado el juego de relaciones que el poder, ineludiblemente, comporta en las organizaciones.

Aunque puede hablarse de sujetos aislados, lo cierto es que la actividad micropolítica no suele descansar en francotiradores; dicho de otro modo, los intereses que se mueven o están presentes en el centro escolar, o por lo general, no son perseguidos por cada individuo aislado, sino más comúnmente en colaboración con otros miembros de la organización que, en determinados momentos, comparten algún punto en común. En los centros escolares, en ese sentido, coexisten diversos grupos de individuos que se unen, de forma permanente o esporádica para luchar sobre algún tema, acontecimiento o decisión específica, para promover determinados valores en la organización, en definitiva, para luchar por que sus intereses formen parte de los objetivos de la organización. De este modo, más que de individuos aislados habría que hablar de grupos de individuos o, más específicamente, de grupos de interés y lógicas de acción (Hoyle 1986,1988; Ball 1987; Bacharach y Lawer 1980; Bacharach y Mundell, 1993).

Diversos planteamientos micropolíticos como los que ya se han descrito anteriormente, defienden expresamente la necesidad de focalizar el análisis de las dinámicas micropolíticas del centro escolar en los grupos de interés. Ball (1987), por ejemplo, señala cómo un análisis micropolítico implica dar cuenta de la formación de varios grupos en la escuela, detallar la lucha entre ellos y entre esos grupos y la dirección escolar; Bacharach y Mundell (1993) entienden que el análisis micropolítico de la organización tendría que tomar como unidad de análisis los grupos de interés, más que la organización como un todo o como individuos concretos dentro

de la misma; desde su perspectiva, el análisis micropolítico habría de examinar las contiendas de distintos grupos de interés sobre lógicas de acción distintas.

Conviene advertir, por otra parte, que los grupos de interés no coinciden necesariamente con los grupos formalmente establecidos (Hoyle, 1986,1988). En la organización escolar pueden existir grupos de interés independientemente o no de los agrupamientos formales: unos coincidirán con grupos formales, y en ese sentido estarán formados por personas que desempeñan unas determinadas funciones en la organización (Equipo directivo, Consejo escolar, Claustro, etc.) que, a su vez, como señalan Bacharach y Mundell (1993) pueden constituirse como grupos de interés por funciones específicas (equipo docente del primer ciclo, profesores de un departamento, comisiones del Consejo escolar etc.). Otros pueden transcender los límites formales y formarse para perseguir algún interés común, para defenderse e influir sobre un tema más o menos coyuntural. Esto supone entender que la micropolítica es una realidad móvil, flexible, cambiante, circunstancialmente vulnerable a la confluencia de fuerzas y temas en liza.

Los tratadistas analizan algunas variables o factores que, en este orden de cosas, pueden ejercer de elementos aglutinadores de grupos de interés. Así, por ejemplo, Hoyle (1988) habla de la edad, sexo, ideas de la profesión, amistades, actividad sindical, etc. Ball (1987) añade fuentes como las de ideologías, cargos, pertenencia a departamentos o materias, etc. Tal como ha advertido Hargreaves (1996) no es infrecuente que sobre estos caldos de cultivo germinen, se reproduzcan y consoliden las que denomina *culturas balcanizadas*.

La existencia de grupos de interés en las organizaciones escolares no siempre se hace patente en conjuntos de sujetos perfectamente localizables y discernibles. Las interacciones micropolíticas no siempre ocurren de forma transparente. Como ha señalado Marshall (1991), a veces están ocultas. Su presencia no tiene por qué pasar por una constitución explícita y formal, ni los que puedan existir son conocidos por todos los miembros de la organización, aunque ejerzan influencias en la misma. Quizás no todos los individuos en la organización estén activa y directamente implicados en las dinámicas micropolíticas que ocurran en el seno de la misma; de modo que, por diversos derroteros y razones, la no-acción, la pasividad, la ocultación de conflictos forman también parte de la vida cotidiana de los centros y tienen significados micropolíticos para el devenir de la organización, como han documentado Gronn (1986), Anderson (1990), Jares (1995, 1996).

En todo caso, e independientemente de que la micropolítica que ocurre en el centro escolar sea más o menos visible, explícita o directa, los sujetos implicados en la misma tenderán a formar grupos de interés, más o menos definidos y estables en el tiempo, entre otras cosas porque en la medida en que comparten objetivos, intereses, ideas, concepciones comunes, tendrán más posibilidad de ejercer mayor influencia en la organización como grupo que separadamente.

Una última nota a señalar en relación con el tema que estoy comentando es que cuando se habla de grupos de interés puede tenderse a mantener un cierto sesgo que lleve a pensar que la micropolítica es algo que se «cuece» sólo entre profesores y directivos. No conviene olvidar que también los alumnos y alumnas (Blase, 1991b), los padres y madres y la comunidad educativa (Corbett,1991) en general están ahí, tratando de una u otra forma de influir en la vida organizativa. Quiero decir con ello que hablar de micropolítica escolar no significa ceñirse a profesores y directivos. Es una perspectiva que sirve igualmente para analizar a toda la comunidad educativa, porque también los padres y madres, los alumnos y alumnas, los repre-

sentantes de la administración local y otros miembros de la comunidad tratan de influir en la vida del centro, de ejercer poder para hacer, por tanto, micropolítica. Basta consultar gran parte de la bibliografía existente en nuestro país sobre la participación escolar y , en particular sobre los Consejos escolares, (por ejemplo, Fernández Enguita, 1993; Bardisa, 1995; Santos Guerra, 1997a) para confirmar cómo las luchas, los conflictos, las colaboraciones interesadas, etc. están presentes en los mismos

Cómo se lucha

En la organización, los diversos grupos de interés utilizarán estrategias para lograr sus fines. Tales estrategias, como muestran diversas investigaciones sobre las relaciones micropolíticas en los centros escolares, pueden ser formales o informales, y también explícitas o implícitas, ya que como indiqué anteriormente, las políticas organizativas suelen quedar encubiertas e inmersas en las rutinas escolares cotidianas.

No es mi intención detallar aquí las diversas estrategias que los grupos de interés en las organizaciónes ponen en juego en situaciones y contextos concretos y específicos. Me situaré en un plano más general para comentar cómo los grupos de interés, en su intento de conseguir sus pretensiones, pueden movilizarse estratégicamente de diferentes modos: actuar por sí mismos, formar coaliciones con otros grupos cuyos intereses sean similares; negociar con aquellos cuyos intereses son divergentes pero cuyo apoyo o cooperación es, en algún momento o para alguna cuestión específica, necesaria; o enfrentarse, competir, entrar en conflicto entre ellos.

Los grupos de interés que coexisten en la organización no siempre actúan aisladamente. Al igual que comenté anteriormente que los individuos no suelen funcionar por su cuenta en las dinámicas micropolíticas de los centros escolares, y tienden a formar conjuntos o grupos de interés, movilizando así más influencia que con la actuación aislada, tampoco los grupos de interés desarrollan siempre su actividad micropolítica independientemente de otros grupos. Hoyle (1986,1988), por ejemplo indica cómo los grupos de interés pueden formar coaliciones; Marshall (1991), por su parte, indica cómo en la escuela se construyen coaliciones, cuya base son los roles y tareas establecidas en la estructura escolar, señalando que *donde hay intereses y necesidades comunes, y especialmente trabajo común definido, las personas desarrollarán naturalmente lenguaje especializado común, reglas de conducta y valores compartidos. En las escuelas esto significa que, al menos hay tres conjuntos* de valores en conflicto: los de los alumnos, los de los profesores y los de los administradores (p.144). Sin embargo, la formación de coaliciones es una posibilidad que no siempre ocurre. Como han señalado Bacharach y Mundell (1993), la coalición entre grupos de interés constituye una estrategia micropolítica que se desarrolla sólo en algunos casos y bajo determinadas condiciones.

La movilización de los grupos de interés, bien para formar coalición, para negociar cuestiones específicas o para competir entre ellos, dependerá de dos grandes aspectos: por un lado el poder que posea cada grupo, por otro, la compatibilidad o incompatibilidad de los planteamientos de cada uno de ellos.

En principio, cabe pensar que aquellos grupos de interés que tienen menos poder en la organización, y por tanto menos posibilidades de influir, formarán coalición con otros grupos, mientras que aquellos más poderosos, y por tanto con más capacidad de imponer sus intereses o su «lógica de acción», no necesitarían hacerlo. Pero no sólo el poder que se pueda movilizar juega un papel importante; también entra en la escena micropolítica la mayor o menor compatibilidad entre las lógicas de acción sustentadas por cada grupo de inte-

rés. En este sentido, determinados grupos se coaligarán entre ellos siempre y cuando cada uno considere que no dispone de la suficiente capacidad de influencia en la organización para conseguir por sí solo sus intereses y, al tiempo, cuando sean ideológicamente compatibles y concuerden en cómo llevar a la práctica esas ideologías. Dicho de otro modo, la formación de una coalición será más factible como estrategia micropolítica en la medida en que los grupos implicados mantengan «lógicas de acción» compatibles entre si. La coalición, en ese caso, constituye el mecanismo a través del cual tales grupos adquieren, mantienen y usan un poder y capacidad de influencia mayor que si actuase cada uno por su cuenta, si bien, como contrapartida, cada grupo de interés que forma coalición con otro u otros cederá algo de su independencia, y por tanto de la posibilidad de mantenerse estrictamente fiel a sus intereses o lógicas de acción.

Sin embargo, esos grupos de interés no formarían coalición si entre ellos existe incompatibilidad en lo que respecta a sus planteamientos ideológicos y a sus propuestas de actuación práctica; la estrategia, entonces, probablemente sería competir y enfrentarse unos con otros, generando, como consecuencia, situaciones de conflicto en la organización.

Finalmente, cuando los grupos de interés comparten las mismas posturas ideológicas, pero no concuerdan en lo que respecta a las implicaciones prácticas de las mismas, o cuando los grupos coinciden en lo referente a qué hacer en la organización pero no en sus planteamientos ideológicos, la estrategia más verosímil será la negociación de cuestiones específicas sobre las que, puntualmente, luchar de forma conjunta.

Así, considerando el planteamiento de Bacharach y Mundell (1993), las estrategias micropolíticas utilizadas por los grupos de interés en las organizaciones serían bien la formación de coaliciones, bien el enfrentamiento, bien la negociación. En cualquier caso, y en la medida en que la micropolítica organizativa constituye un elemento del dinamismo interno de la organización, las mencionadas estrategias no deben ser pensadas como soluciones estables y permanentes para influir en un determinado sentido, entre otras cosas porque la realidad organizativa, los retos que se le plantean, las soluciones a los problemas que se van generando en ella no es en ningún caso estática. En ese sentido si, por ejemplo, pensamos en posibles coaliciones entre grupos de interés entre los que existe un cierto acuerdo ideológico y político, cabría pensar, en principio, que tal coalición puede mantenerse bastante estable y llegar, con el tiempo, a convertirse en una coalición dominante, entendiendo por tal *la que controla la estructura de autoridad y los recursos de la organización en un momento dado* (Bacharach, 1988). Sin embargo, la propia naturaleza dinámica de la organización y sus relaciones micropolíticas hacen que esas coaliciones dominantes no sean *sacrosantas* (Bacharach, 1988): *las coaliciones surgen como reacción a estructuras, a ideologías y al ambiente y, a su vez, reformulan e institucionalizan estructuras, procesos de trabajo e ideologías que engendran, con el tiempo, una reacción de coaliciones emergentes* (p.285). La coalición dominante, pues, no es perenne. Justamente, por la actividad micropolítica, una coalición, que en un momento dado ha llegado a ser dominante, quizás dejará de serlo en otro momento. Podría decirse otro tanto de las estrategias micropolíticas de confrontación y de negociación. Los temas, aspectos y cuestiones sobre los que se negocia varían en el tiempo y en función de los grupos y planteamientos de cada uno de ellos; algo similar ocurre con las situaciones conflictivas.

El poder como fuente de legitimación micropolítica

Un aspecto clave en el análisis micropolítico de la organización es el del poder.

Lo es porque, en última instancia, cuando hablamos de intereses, metas, lógicas de acción distintas, de grupos de interés o coaliciones, o cuando decimos que estos grupos o individuos utilizan diversas estrategias para conseguir que sus intereses pasen a formar parte de la organización, en el fondo no estamos hablando sino de poder y de cómo los distintos miembros o grupos en la organización se movilizan, utilizando las fuentes de poder con las que cuenten, para influir en los acontecimientos organizativos. Como han señalado Bacharach y Mundell (1993) *en el mejor de los mundos, la lógica de acción dominante en la organización sería seleccionada a través de un proceso de decisión racional. Pero en el mundo de la racionalidad limitada y de los intereses en ella inmersos, con frecuencia, la lógica de acción organizativa emergente será el resultado de una lucha de poder entre grupos de poder.*

Para comprender las dinámicas de poder que se desarrollan en una organización es necesario diferenciar dos grandes tipos de poder: la autoridad y la influencia (Bacharach y Lawer, 1980; Hoyle, 1986, 1988; Bacharach, 1988; Conley Bacharach y Lawer,1989; Corbett, 1991; Bacharach y Mundell,1993) que representan, respectivamente, la faceta formal e informal del poder en la organización.

La autoridad constituye el poder que se asienta en la prerrogativa formal de tomar decisiones que afectan a los demás; representa el aspecto estructural, estático y formal del poder en la organización; supone una sumisión involuntaria por parte de los miembros de la organización; es unidireccional, de arriba-abajo, y proviene de fuentes exclusivamente estructurales.

La influencia, por otra parte, representa el poder asentado en la capacidad de conformar decisiones a través de medios informales; constituye el aspecto informal, tácito y dinámico del poder en la organización; implica una sumisión voluntaria y no conlleva, necesariamente, una relación superior-subordinado, es decir, puede fluir de arriba-abajo, de abajo-arriba u horizontalmente, y puede provenir de distintas fuentes.

La distinción entre autoridad e influencia es importante porque de alguna forma pone de manifiesto que en la organización escolar no sólo las personas que ocupan cargos cuentan con el poder; ocupar un cargo significa tener autoridad, pero el poder no sólo proviene de fuentes estructurales y formales; hay otras fuentes de poder que también se ponen en juego en la organización y que no están ligadas a lo establecido formalmente. Como ha señalado Corbett (1991), *la distribución de autoridad en una organización no refleja necesariamente la distribución de poder en esa organización* (p. 75).

Las dinámicas de poder dentro de la organización no podrían entenderse ni analizarse si contemplamos únicamente, como en su momento se hizo desde los modelos burocráticos-racionales, la autoridad. Poder y autoridad no son equiparables, y en la organización los grupos con autoridad y los grupos con influencia interaccionan continuamente, generando una actividad micropolítica. Tal micropolítica, según Bacharach y Mundell (1993) puede producirse de diversos modos; concretamente ambos autores hablan de cuatro tipos de micropolíticas:

- Micropolíticas *burocráticas*, que son las desarrolladas cuando grupos de interés con autoridad tratan de imponer su lógica de acción sobre otros grupos de interés con autoridad.
- Micropolíticas *de dominación*, que ocurrirían cuando grupos de interés con autoridad intentan influir sobre grupos de interés con influencia.
- Micropolíticas de *participación*, que ocurren cuando grupos de interés con influencia tratan de ejercerla sobre grupos de interés con autoridad.
- Micropolíticas de *base*, desarrolladas cuando dos grupos de interés con influencia tratan de influirse mutuamente.

Aunque posiblemente la anterior distinción entre micropolíticas resulta un tanto analítica, es ilustrativa del hecho de que en la organización tanto las personas y grupos con autoridad, como aquellos individuos y grupos con influencia se implican en dinámicas de poder tendentes a conseguir que sus intereses, sus metas, o sus lógicas de acción, ocupen un lugar en la vida organizativa. En este sentido cabe pensar que en las organizaciones escolares, al existir una dimensión de poder que no depende sólo de fuentes estructurales, las personas con cargos de autoridad tienen acceso al poder de posición, pero esto sólo representa una parcela de un espacio más amplio de poder e influencia en el que también entran en juego otros actores. Cada miembro o cada grupo tiene intereses, creencias, metas, etc. diferentes, y todos ellos tienen, en principio, acceso a varias fuentes de poder que utilizarán, para influir en la vida y acontecimientos organizativos, unas veces por acciones directas, otras, quizás, implícitas o más sutiles.

En estas coordenadas, si asumimos que el poder no proviene sólo de la estructura, una de las cuestiones a clarificar es, precisamente, cuáles son las fuentes de poder que operan en la organización.

Hoyle (1986, p. 74) habla de cuatro fuentes de poder: *Estructural,* cuando el poder proviene de la posición de una persona en la estructura organizativa; *Personal,* cuando el poder deriva de características personales tales como carisma o cualidades de liderazgo; el *Conocimiento experto,* o poder proveniente del conocimiento o destrezas especializadas; *Oportunidad,* cuando se cuenta con poder como consecuencia de ocupar roles que, aunque están bajos en la jerarquía, proporcionan la oportunidad de ejercer poder a través del control de la información o de tareas organizativas clave.

En términos similares Bolman y Deal (1984), que también señalan el conocimiento experto y ciertos atributos personales como fuentes de poder, sostienen que la facultad de controlar recompensas por parte de algunos (apoyo político, fondos, etc.)) y el poder de coerción o también resistencia (capacidad de los miembros de la organización de declararse en huelga, capacidad de los alumnos de no asistir a clase, etc.) merecen ser incluidos en una relación de fuentes de generación y uso de poder en las organizaciones.

Diversificando más esta faceta, otros autores (Morgan, 199; Santos Guerra,1992) han desarrollado ampliamente la idea de que las fuentes de poder organizativo son diversas; concretamente señalan las siguientes:

— La *autoridad formal,* o poder legitimado

— El *control de recursos,* o habilidad para ejercer control sobre los recursos cuando éstos son escasos. Aquellas personas dentro de la organización que pueden conseguir ayudas, manejar presupuestos, distribuir materiales, manejar tecnologías, manejar programas, etc. cuentan con una forma importante de poder en la organización. Este poder será mayor cuanto menos dependencia tenga la organización de instancias externas

— *Uso de las estructuras y reglamentos*: en la organización, las normas, reglamentos y procedimientos formales pueden emplearse como fuente de poder tanto por los superiores, para controlar a profesores y a alumnos, como por éstos para controlar a sus superiores. En ese sentido, señala Santos Guerra (1992), las reglas tienen un doble filo, ya que por un lado puede obligarse a cumplirlas, pero, por otro, quien las tiene que cumplir las puede quebrantar o interpretar de modo que esa interpretación haga que se paralice o altere la vida de la organización. Así, la habilidad de utilizar las normas en beneficio propio es una fuente de poder organizativo.

— *Control de conocimiento e información*: el acceso al conocimiento y a la

información permiten definir la situación con más rigor y acomodarse a ella de forma más racional y oportuna. En ese sentido, los que ocupan cargos o gozan de puestos estratégicos con frecuencia controlan, seleccionan, filtran, resumen, cierran canales de información y ese hecho les confiere poder. Serían ellos los que están en mejor situación para configurar la definición de las realidades organizativas

— *Control de los procesos de toma de decisión*: la habilidad para influir en los procesos que conducen a la toma de decisiones. Ésta constituye una fuente de poder importante porque cuando en un centro escolar hay que tomar decisiones, los miembros, los grupos, o las coaliciones van a tratar de afectar «políticamente» a lo que sucede en la organización y, lógicamente, el grupo o individuo que pueda influir más en la dinámica de toma de decisión (ya sea porque controla los «preparativos» de la decisión, o el proceso propiamente dicho: el cuándo, cómo, quién tomará qué decisiones) será también el que más puede influir en los acontecimientos organizativos (Baldbridge,1983a; Bacharach, 1988, Morgan,1986). Los procesos de toma de decisión constituyen un área importante de conflicto en la organización (Bacharach,1981,1988) y, por tanto, un núcleo clave en el desarrollo de micropolíticas en el centro escolar; como señala Ball (1987) *la toma de decisión no es un proceso racional abstracto que se pueda trazar en un organigrama; es un proceso político; es la esencia de la actividad micropolítica.*

— *El control de la organización informal*: Ésta es una fuente de poder relacionada con las diversas relaciones y redes relacionales informales que se desarrollan en un centro y que ofrecen una información más rica que la proveniente por canales formales, sobre la realidad organizativa; facilitan el acceso a determinadas personas que quizá, estructuralmente hablando no sea tan fácil acceder a ellas; permiten controlar situaciones conflictivas, etc. A través de las redes relacionales informales que se desarrollan en un centro, señala Santos Guerra (1992), se puede ejercer influencia interpersonal, adquirir información básica para el desarrollo de los propios intereses y para preparar el camino de cara a lograr los propósitos que se pretenden, así como fraguar muchas alianzas y coaliciones. De este modo, quienes conocen y se mueven bien por los entresijos de la organización informal, cuentan con una fuente de poder nada despreciable.

— *El simbolismo y dirección del pensamiento* también constituye una fuente de poder. Está relacionada con la capacidad de persuasión que tenga una persona respecto a lo que otros puedan hacer o pensar, la capacidad para definir la experiencia de otros: *imágenes, símbolos, ceremonias, rituales, y todos los atributos de la cultura corporativa pueden utilizarse en la dirección del pensamiento, y, a partir de ahí, en la configuración de las relaciones de poder en la vida de la organización* (Santos Guerra, 1992, p.178). Esta serie de facetas y expresiones de poder en la organización viene a ser equivalente a lo que otros autores (Anderson, 1991; Anderson y Blase, 1994; Blase y Anderson ,1995) han denominado *políticas cognitivas.* Tienen que ver, a fin de cuentas, con la orientación y, quizás, con el control ideológico que pueden ejercer ciertas personas o grupos, reorientando la percepción, creencias y escala de valores de la organización. De hecho, Anderson considera que la micropolítica es una lucha política en torno a la definición de la escuela y sus propósitos sociales, y entiende que las micropolíticas ocurren en el contexto de una *política de cognición*, en la cual lo que está en juego es el control sobre la construcción social de la definición de la escuela, es decir, la gestión del significado organizativo y social del centro escolar. A través de las políticas cognitivas unos definen la realidad de otros (por ejemplo, Anderson, 1991, ha investigado

cómo ejercen ese control ideológico los directores), y la definen a través de la utilización de un determinado lenguaje para hablar y referirse a la escuela, un discurso a través del cual se construye y legitima una determinada realidad social. En última instancia, de forma más o menos explícita y con grados de mayor o menor coherencia y eficacia, en las organizaciones escolares, que vienen a ser microsociedades y culturas, también se establecen *regímenes de verdad* en el sentido foucaltiano, y en su actuación influyen de modo desigual unos u otros sujetos, unos u otros grupos.

— *El sexo y dirección de relaciones de sexos*: la predominancia de estereotipos masculinos frente a los femeninos, contribuye a que el acceso a posiciones de poder y «prestigio» dentro de la organización sea más fácil para unos que para otras. Las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres en la escuela están marcadas por pautas sexistas (Ball, 1987; Santos Guerra, 1995).

En síntesis, en las organizaciones escolares no cabe hablar sólo del poder que se establece formalmente y que poseen una o varias personas por el hecho de estar ocupando un cargo en la jerarquía organizativa. Por el contrario, en las organizaciones se pueden poner en juego otras formas de poder provenientes de muy diversas fuentes. De ahí que cuestiones tales como qué poder movilizan los diversos miembros, bajo qué condiciones se utiliza el poder y qué estrategias se utilizan para el desarrollo y ejercicio de la influencia etc., sean temas importantes en el análisis de la micropolítica escolar.

LA MICROPOLÍTICA: UN ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN E IMPLICACIONES

En los puntos anteriores me he limitado a caracterizar esta parcela de la realidad social y política de las organizaciones escolares, y he comentado los avances conceptuales que me parecen más destacables. Como puede suponerse, ésta y otras perspectivas que han ido consagrándose en la investigación y elaboración teórica sobre las instituciones educativas, ha inaugurado una nueva y, también, provechosa mirada sobre las mismas. Y aunque se encuentra en proceso de configuración sucesiva, sus aportaciones a una mejor comprensión de nuestros centros parecen prometedoras (Iannaccone, 1991).

Como puede colegirse del panorama anteriormente descrito, la investigación micropolítica circula de la mano de un conjunto de presupuestos como los señalados, y por diversos análisis sectoriales de carácter más específico. Algunos de los frentes que merecen consignarse, a título ilustrativo, inciden sobre las relaciones micropolíticas entre profesores (Blase, 1997), entre profesores y director/a (Ball, 1987; Blase y Roberts, 1994, Blase y Anderson,1995, etc.); entre profesores y alumnos (Blase,1991b), con la comunidad (Corbett, 1991, Blase, 1987a), las respuestas micropolíticas a intentos de reforma (Ball, 1987, 1993; Ball y Bowes, 1991; Hargreaves, 1996, Evetts,1993, Gillborn, 1994), etc.

Las metodologías al uso son de corte eminentemente cualitativo y etnográfico y, en ese sentido, la investigación sobre la realidad micropolítica de las escuelas nos permite captar y conocer con cierta riqueza los fenómenos que se estudian. Sin embargo, como ha señalado Everhart (1991), la investigación micropolítica adolece, al igual que ocurre en otros ámbitos de investigación educativa, de un compromiso por incidir directamente en la práctica educativa; es una investigación, señala este autor, que sigue perpetuando la separación entre teoría y práctica. Everhart entiende que en el ámbito de la micropolítica habría de desarrollarse preferentemente una investigación acción participativa, que cultive una colaboración estrecha entre el investigador y aquellas personas con las

que se está llevando a cabo la investigación, y que conlleve trabajar en colaboración con los miembros del centro para una mejor comprensión de la realidad y para la búsqueda conjunta de vías de mejora.

En todo caso, una lectura de la realidad escolar en términos micropolíticos es importante para nuestra comprensión de la complejidad cotidiana de la vida escolar. Está suponiendo una llamada de alerta que advierte en vez de prescribir, que problematiza, en lugar de presentarse como una legitimación estratégica de cursos de acción o gestión.

La micropolítica escolar, aún constituyendo un componente o una dimensión tan propia e intrínseca a la vida organizativa, con frecuencia se ignora en los grandes planteamientos sobre las escuelas y su mejora. De hecho, los grandes temas que pueblan los discursos oficiales y las diversas propuestas para la mejora de los centros, piénsese por ejemplo en la tan de moda Gestión de Calidad Total, parecen moverse más bien en una lectura problemática del centro escolar, planteando propuestas de mejora y soluciones más o menos lineales y llanas, sobre una visión de consenso. Pero ése es un discurso en el que se pasa por alto el hecho de que en los centros ocurren procesos complejos y dilemáticos, de que las dinámicas escolares son complejas, inestables, virtualmente impredictibles y no siempre visibles en todo su significado y amplitud.

La perspectiva micropolítica nos pone de manifiesto que la vida del centro escolar es compleja por múltiples razones, y que los procesos de mejora también lo son. De modo que podemos encontrarnos, entre otros, con un discurso oficial que pone su énfasis en la autonomía escolar, el diseño curricular desde el centro, la cooperación y trabajo en equipo, etc.; podemos hacer ese discurso desde fuera del centro, pero no podemos olvidar que dentro de cada uno de ellos las dinámicas, las formas de funcionar, en definitiva, la cultura del centro, no será homogénea, habrá diversas voces, intereses y percepciones, muchas veces en conflicto y en competición que no se pueden «arrasar» sin más. Algunos autores están empezando a llamar la atención sobre esta faceta de la vida escolar; Hargreaves (1991, 1996) por ejemplo, ha realizado una relectura de la colaboración escolar desde esta perspectiva, cuestionando algunos de los presupuestos de consenso, visiones compartidas, etc, que subyacen a los denominados planteamientos «colaborativos»; igualmente Escudero (1991) ha señalado cómo la micropolítica también opera en la definición de la formación así como en los sistemas de reconocimiento, incentivación y control de contenidos, formas y resultados de la formación del profesorado. Por su parte Blase y Anderson (1995) han planteado las repercusiones que una lectura micropolítica de los centros tiene sobre los procesos de liderazgo y de dirección escolar. Todo ello es una muestra de que esta perspectiva, al reconocer que los centros escolares son con frecuencia espacios de conflictos en los que las personas luchan, ya sea explícita o implícitamente, por los tipos de valores que han de determinar qué tipo de actuaciones, está teniendo ya algunas implicaciones en el campo educativo.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, G.: Towards a Critical Constructuvist Approach to School Administration: Invisibility, Legitimation and the study of Non-events. *Educational Administration Quarterly*, 26 (1), (1990), pp.38-59

— (1991): «Cognitive Politics of Principals and Teachers. Ideological Control in a Elementary School» en J. Blase (Ed.): *The Politics of Life in Schools: Power, Conflict and Cooperation*, Londres, Sage, pp. 120-130.

ANDERSON, G. y BLASE, J.: «El contexto micropolítico del trabajo de los profesores» en J.M. Escudero y Mª T. González: *Profesores y escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Ediciones Pedagógicas, 1994, pp. 97-114.

BACHARACH, S. B.: «Notes on a Political Theory of Educational Organizations» en A. Bestoby (De.): *Culture and Power in Educational organizations.* Milton Keynes, Open Univ. Press, 1988, pp. 277-288.

BACHARACH, S. B. y LAWER, W.L.: *Power and Politics in Organizations: The Social Psichology of Conflict, Coalitions, and Bargaining.* San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

BACHARACH, S. B. y MUNDELL, B. L. (1993): «Organizational politics in Schools: Micro, macro and Logic of Action». *Educational Administration Quarterly,* 29 (4), pp. 423-452.

BALDRIDGE, J. V.: «Organizational Characteristics of Colleges and Universities» en J.V. Baldridge y T. Deal: *The dynamics of Organizational Change in Education.* Berkeley, McCutchan Pub. Co., 1983, pp. 38-59.

— (1983a): «Rules for a Machiavellian Change Agent. Transforming the Entreched Professional Organization» en J. V. Baldridge y T. Deal, pp. 209-219.

BALL, S.: *The Micropolitics of the School: Towards a Theory of School Organization.* Londres, Methuen (En castellano. Ball, S. (1989): *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar.* Madrid, Paidós-MEC), 1987.

— «La perspectiva Micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas» en *Actas de I Congreso interuniversitario de Organización Escolar.* Barcelona, 1990, pp. 129-145.

— «Education Policy, Power Relations and Teachers'Work». *Brithis Journal of Educational Studies,* 41(2), (1993), pp. 106-121.

BALL, S. y BOWE, R.: «Micropolitics of Radical Change: Budgets, Management, and Control in British Schools» en J. Blase (ed.): *The Politics of Life in Schools. Power, Conflict and Cooperation.* Londres, Sage, 1991. pp. 19-45.

BARDISA RUIZ, T.: «La participación democrática en las instituciones educativas» en J. García y F. Delgado: *Los retos de la educación ante el siglo XXI.* Congreso de la CEAPA. Madrid, Popular, 1995, pp. 125-141.

BLASE, J.: «Political Interactions among Teachers. Sociocultural context in the Schools». *Urban Education,* 22(3), 1987, pp. 286-309.

— «The Politics of Teaching. The Teacher-Parent Relationship and the Dynamics of Diplomacy». *Journal of Teacher Education,* 38 (2), (1987a), pp. 53-60.

— «The Micropolitical perspective» en J. Blase (ed.), 1991, pp. 1-18.

— «Analysis and Discussion: Some Concluding Remarks» en J. Blase (ed.), 1991a, pp. 237-255.

— «Preface» en J. Blase (De.), 1991b, pp. 11-13.

BLASE, J. y ANDERSON, G.: *The Micropolitics of Educational Leadership: From Control to Empowerment.* Londres, Cassell, 1995.

BLASE, J. y ROBERTS, J.: «The Micropolitics of Teacher Work Involvement: Effective Principals'Impacts on Teachers». *The Alberta Journal of Educational Research.* 40(1), 1994, pp. 67-94.

BOLMAN, L. G. y DEAL, T.: *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations.* San Francisco, Jossey-Bass, 1984.

BOYD, W. L.: «Foreword» en J. Blase (De.): *The Politics of Life in Schools* (VII-IX). Londres, Sage.

BURLINGAME, M.: Review of «The Micropolitics of the School. Towards a Theory of School Organization», *Journal of Curriculum Studies*, 20, 1988, pp. 281-283.

BURNS, T.: «Micropolitcs: Mechanism of Institutional Change. Administration» *Science Quarterly*, 6, 1961, pp. 257-281.

CONLEY, S.C.; BACHARACH, S. B. y BAUER, S.: «The School Environment and Teacher Dissatisfaction». Educational *Administration Quarterly*, 25 (1), 1989, pp. 58-81.

CORBETT, H. D.: «Community Influence and School Micropolitics: A Case Example» en J. Blase (De.), 1991, pp.73-95.

CYERT, R. M. y MARCH, J. G.: *Behavioral Theory of the Firm*. Prentice-Hall, 1963.

DOMÍNGUEZ, G.: «El sistema relacional de un centro y la participación del profesorado en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro: un reto para la organización de un centro». *Revista de educación*, 300, 1993, pp. 63-101.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M.: «Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: Nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa», en J.M. Escudero y J. López: *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio* (pp. 133-178). Sevilla, Arquetipo ediciones, 1991, pp. 133-178.

EVERHART, R. B.: «Unreaveling Micropolitical Mystiques. Some Methodological Opportunities». *Education and Urban Society*, vol 23 (4), 1991, pp. 455-464.

EVETTS, J.: «LMS and Headship: changing the Context of Micropolitics». *Educational Review*, 45 (1), 1993.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata, 1993.

GILLBORN, D.: «The Micro-politcs of Macro Reform». *British Journal of Sociology of Education*, 15 (2), 1994, pp. 147-164.

GONZÁLEZ, Mª T.: «La escuela como organización: algunas imágenes metafóricas». *Anales de pedagogía*, Univ. de Murcia, 5, 1987 , pp. 27-44.

GONZÁLEZ, Mª T.: *Proyecto Docente*. Facultad de Educación. Murcia. 1987.

— «Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas». *Actas del I Congreso Interuniversitario de organización escolar*. Barcelona, 1990.

— «Perspectivas teóricas recientes en Organización escolar» en J.M. Escudero y Mª T. González: *Profesores y escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Edics. Pedagógicas, 1994, pp. 35-60.

GONZÁLEZ, Mª T. y ESCUDERO, J. M.: *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, Humanitas, 1987.

GRONN, P.: «Politics, Power and the Management of Schools», en E. Hoyle (ed.): *The Management of Schools*. Londres, Kogan Page, 1986, pp. 45-56.

HARGREAVES, A.: *Profesorado, Cultura y Postmodernidad (Cambian los tiempos, cambian el profesorado)*. Madrid, Morata, 1996.

— «Contrived Collegiality. The Micropolitics of Teacher Colaboration» en J. Blase (De.), 1991, pp. 46-71.

HOYLE, E.: *The Politics of school Management*. Londres, Hodder & Stoughton, 1986.

— «Micropolitics of Educational Organizations» en A. Westoby (De.), 1988, pp. 255-269.

IANNACCONE, L: «Micropolitics of Education: What and Why». *Education and urban Society*, 23 (4), 1991, pp. 465-471.

JARES, X.R.: «Los conflictos en la organización escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, 218, 1993, pp. 71-75.

— «Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros escolares»

en AA.VV.: *Volver a pensar la educación* (Vol. II). Madrid, Morata, 1995.

— "El conflicto: naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares" en F.G. Domínguez y L.J. Mesana (coords.): *Manual de Organización de Instituciones Educativas.* Madrid, Escuela Española, 1996, pp. 233-262.

MAGHAN, I.: *The Politics of Organizational Change.* Weport, C.T. , Greenwood, 1979.

MARSHALL, C.: «The Chasm Betwen Administrator and Teachers Cultures: A Micropolitical Puzzle» en J. Blase (De.): *The Politics of Life in Schools. Power, Conflict and Cooperation.* Londres, Sage, 1991, pp. 139-160.

MARSHALL, C. y MITCHELL, B.: «The Assumptive Worlds of Fledgling Administrators». *Education and Urban Society,* 23 (4), 1991, pp. 96-415

MCPHERSON, R. B.; CROWSON, R. L. y PITNER,N. J.: *Managing Uncertainty. Administrative Theory and Practice in Education.* Ohio, Charles E. Merrill, 1986.

MORGAN, G. (1986): *Imágenes de la organización.* Barcelona, Rama, 1986.

PFEFFER, J.: «The Micropolitics of Organizations» en M.W. Meyer y Ass. *Environments and Organizations.* San Francisco, Jossey-Bass, 1978, pp. 29-50.

PFEFFER, J. y SALANCIK, G.R.: *The External Control of Organizations.* New York, Harper & Row, 1978.

SAN FABIÁN, J. L.: «La toma de decisiones en las organizaciones educativas: eficacia o dominación» en F.G. Domínguez y J.L. Mesana (coords.): *Manual de Organización de Instituciones Educativas.* Madrid, Escuela Española, pp. 203-232.

SANTOS GUERRA, M. A.: «Cultura y poder en la Organización escolar» en *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso interuniversitario de organización Escolar.* Sevilla, Kronos, 1992, pp. 159-190.

SANTOS GUERRA, M. A.: *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar.* Málaga, Aljibe, 1994.

— «Cultura profesional del docente». *Investigación en la escuela,* 26, 1995, pp. 37-46.

— *La luz del prisma, para comprender las organizaciones escolares.* Málaga, Aljibe, 1997.

— *El crisol de la participación.* Madrid, Escuela Española, 1997.

SECHEMP, P. G.; SPARKES, A. C. y TEMPLIN, T. J.: «The Micropolitics of Teacher Induction», *American Educational research Journal,* 30 (3), 1993, pp. 447-472.

SCOTT, W. R.: *Organizations. Rational, Natural, and Open Systems.* New Jersey, Prentice-Hall, 1981.

EL FACTOR TRABAJO COMO EJE PARA LA ELABORACIÓN DE PLANES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS

ANTONIO RIAL SÁNCHEZ (*)
MIGUEL Á. SANTOS REGO (*)

INTRODUCCIÓN

El objeto de este artículo es poner de manifiesto una necesidad de búsqueda de elementos de reflexión y actuación profesional que permitan a los formadores realizar su importante labor de un modo adecuado a la evolución de las cualificaciones provocada por los distintos y continuos cambios tecnológicos. Este cambio se ha manifestado de una manera muy especial en las formaciones más vinculadas a los contextos de las enseñanzas técnicas.

Con este propósito, realizamos, por una parte, una revisión bibliográfica sobre la información actualizada para la construcción de formaciones, centrándonos en tres factores que, en nuestra opinión, presentan una significativa incidencia en estos cometidos:

- El factor perfil profesional
- El factor competencia técnica
- El factor competencia pedagógica

Por otra parte, intentamos una evaluación de necesidades desde una referencia situada en el análisis de autopercepciones sobre el particular a cargo de una muestra de profesores pertenecientes a la Escuela Politécnica Superior, de la Universidad de Santiago de Compostela en el Campus de Lugo[1] a los cuales se les solicitó su definición delante de una serie de variables deducidas de los factores antedichos, que serán objeto de descripción y sobre las que basaremos nuestras propuestas de formación.

EL FACTOR PERFIL PROFESIONAL

El conocimiento de la naturaleza, condiciones y requisitos para ejecutar un trabajo constituyen una condición previa para establecer todo tipo de referentes a la hora de diseñar el perfil formativo necesario para el que va a ejecutar el trabajo, o *formando*, y para el formador. El estudio del perfil profesional permite la descripción minuciosa de las tareas, deberes, riesgos, obligaciones y responsabilidades que conlleva un puesto de trabajo, así como los requisitos exigidos a la persona *profesional*

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

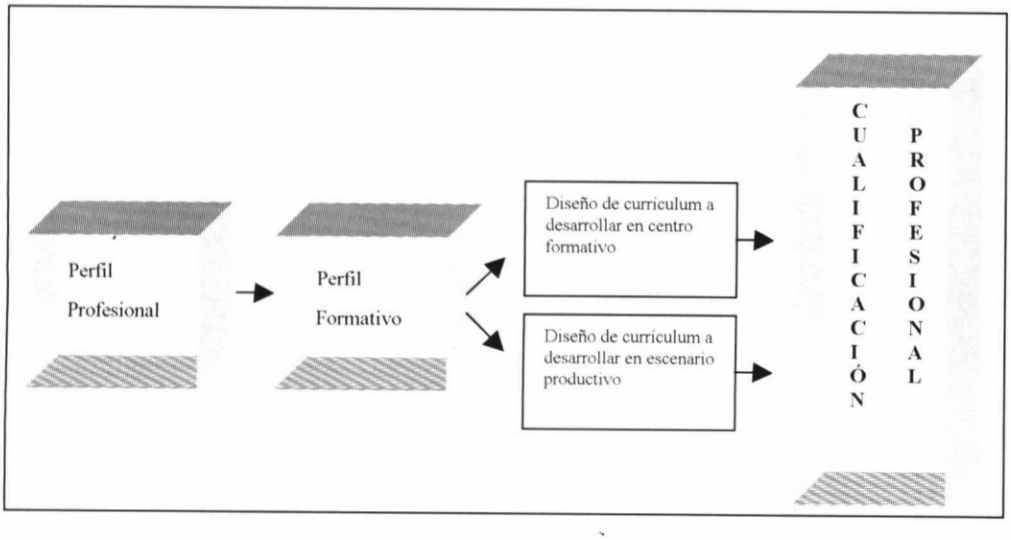
(1) La Escuela Politécnica Superior (EPS) fue creada por Decreto 26/1993 de la Xunta de Galicia (DO de 19 de febrero). En ella cursan estudios 3.436 alumnos e imparten docencia 132 profesores. Alberga las siguientes titulaciones: Ingenieros Agrónomos, Ingeniería Técnica en Explotaciones Forestales, Ingeniería Técnica en Explotaciones Agropecuarias, Ingeniería Técnica en Industrias Agrarias Alimentarias, Ingeniería Técnica en Hortofruticultura y Jardinería, Ingeniería Técnica en Mecanización Agraria y Construcciones Rurales e Ingeniería de Montes.

que pretenda realizar este trabajo. Se trata, entre otras cosas, de poder fijar las capacidades específicas para sus realizaciones, prevenir los problemas de organización, conocer los puestos de ejecución, definir criterios para la selección de medios y servir de base para la fijación del salario.

El perfil profesional es el referente clave para definir la formación; de él se deduce todo lo necesario para el diseño del perfil formativo y en consecuencia del currículum de la acción formativa o acciones formativas necesarias para alcanzar el dominio profesional.

GRÁFICO I

El perfil profesional como referente para la formación



Barbier (1993, p. 21)[2] define el perfil profesional como «*el subconjunto de capacidades específicamente producidas en el ámbito de las experiencias profesionales o de las trayectorias profesionales*». Así, hablamos del *hombre en el trabajo*, del *hombre en la profesión* o del *ser profesional*.

El estudio del perfil profesional es, por lo tanto, complejo pero necesario para cualquier actuación posterior sean cuales sean las finalidades que hagan necesaria su elaboración. Su estudio se realiza a través del análisis del trabajo, que intenta predecir los efectos del trabajo que resultan básicos para poder realizar las tareas y deducir las características del individuo para poder realizarlas.

Como es sabido, los primeros análisis del trabajo se remontan a finales del siglo pasado y principios del actual. Se basan, fundamentalmente, en las ciencias de la ingeniería. Dicho de modo telegráfico, Char-

(2) J. M. Barbier: *La Evaluación en los procesos de formación*, Barcelona, Paidós-M.E.C., 1993.

les Babare realizó una síntesis de principios básicos, que más tarde se considerarían como fundamentos en la organización de los talleres. Frederic Winstor Taylor defendió la organización del trabajo desde presupuestos científicos, Henry Fayol concibió la empresa como algo orgánico, mientras que Henry Ford, aprovechando los estudios de sus predecesores, desarrolló sus teorías basándose en una idea utilitaria del producto a fabricar. B.Gilberth se centra en el análisis de movimientos[3], basados en la valoración del tiempo para la realización de tareas elementales (Therblings) y es el primero que hace referencia a la formación.

Desde la década de los años 30, los *análisis del trabajo* pasan a ser realizados con un basamento más propio de las Ciencias de la Conducta; por ejemplo, A. B. Weinert (1985), considerando enfoques de otros como Roethlisberger y Dickson, Lewin, Whyte, Likert, y otros centran su atención, sobre todo, en el examen de deseos y capacidades para el rendimiento personal, en las aptitudes, talentos, factores de grupo, objetivos individuales y otros.

En tiempos más cercanos, y aún hoy, se ha demostrado necesaria la realización de análisis exhaustivos y sistemáticos que describan y descompongan, por una parte, las funciones, tareas, operaciones, condiciones del trabajo y otros aspectos, que, en conjunto, conforman un puesto de trabajo (profesiografía), y que identifiquen, por otra, las capacidades psico-físicas necesarias, la experiencia, la naturaleza, el grado de responsabilidad, el medio ambiente fisiológico, medio ambiente social, condiciones de remuneración y condiciones de promoción (profesiograma). Se trata de dos campos conceptualmente distintos: el de las *actividades laborales* y el que se refiere a *las aptitudes* y *características humanas*, que configuran el perfil profesional y en las que se encuadra la formación.

El *análisis del trabajo* debe aportar datos precisos para lograr conectar ambos campos. Aquí hemos pretendido abordar estas cuestiones con la finalidad de que nos sirvan de apoyo para el diseño de formaciones o para la actualización de formación de formadores desde una perspectiva que abarque aspectos conceptuales y aplicados en relación con factores tales como la evolución tecnológica, la mecanización, la automatización de los puestos y la productividad.

El estudio del perfil profesional y su consecuencia, la evaluación de los empleos, puede ser definida simplemente *como una técnica que permite determinar de manera sistemática la posición relativa de un puesto en relación con otros en una jerarquía, sobre la base de la importancia de las tareas que corresponden a ese puesto y las competencias necesarias para desempeñarlo.*

LA COMPETENCIA TÉCNICA

El análisis psicológico del trabajo se centra en la organización de conductas desarrolladas por los operadores humanos para realizar un trabajo pedido en condiciones dadas.

El objeto del análisis es la actividad real, que se compone de dos partes: una, las conductas de regulación observables, y otra, las modalidades de representación del tratamiento de la información y de la planificación de la acción que constituyen los procesos mentales no observables.

---

(3) THERBLINGS: Micromovimientos que el obrero realiza para coger, dejar, levantar, cambiar de posición un objeto. Para obtener el mejor rendimiento posible con la mínima fatiga es necesario *enseñar un método* que exija estos movimientos correctos. «La calidad correcta es el resultado de movimientos correctos ejecutados a la velocidad normal».

Las conductas son analizadas tal como son desarrolladas por el operador humano, en una situación real de trabajo, a través de las características del trabajo pedido, tal como es definido por aquéllos que piden la ejecución. Este trabajo pedido se resume en la tarea, que explícitamente descrita es suficiente para garantizar el trabajo. Una definición genérica de este término la conceptualiza como «actividades individualizables e identificables, diferentes del resto, ejecutadas por la persona que ocupa el puesto».

En un análisis más profundo hay que distinguir, dentro de la tarea definida por el contexto, aquélla que lo es abiertamente y aquélla que lo es implícitamente.

Esta distinción hace que designemos la tarea implícitamente descrita con la noción de tarea esperada. Esta última queda definida «por todo lo que el entorno espera de los ejecutantes sin que eso sea el objeto de la prescripción». Su inclusión en el análisis del trabajo de la tarea permite comprender las obligaciones invisibles pero que, sin embargo, actúan en las conductas individuales. *Permite también comprender mejor las competencias que deberán solicitarse a los que trabajan, para gestionar esas obligaciones implícitas.*

El análisis psicológico del trabajo comporta según Karnas (1987, pp. 609-625) dos dimensiones: el *deber hacer,* es decir, lo que se le pide a los ejecutantes que hagan, y el *hacer,* es decir, la manera en cómo el trabajo es realizado. Esta diferenciación está en el origen del análisis del trabajo y constituye, en cierta medida, la doble perspectiva definida por Ombredarme y Faverge (1955, p. 28), esto es, que dos perspectivas se deben diferenciar desde un principio en un análisis del trabajo, la perspectiva del *qué* y la perspectiva del *cómo.* Por un lado, la perspectiva de exigencias de la tarea y, por otro, la de las actitudes y secuencias operacionales por las cuales los individuos observados responden realmente a esas exigencias.

Si el análisis de la actividad y, sobre todo, el análisis de actividades cognitivas ha sido objeto de numerosos estudios y desarrollos teóricos o metodológicos, no pasa lo mismo con el análisis de la tarea que se enfrenta a dificultades ligadas mayormente a la rápida evolución del trabajo y a su encadenamiento de las acciones, hasta tal punto, que desde la perspectiva de la ejecución está cada vez menos explicitada. Sin embargo, la noción de tarea indica lo que hay que hacer: la noción de tarea lleva consigo la noción de prescripción, incluso la de obligación. Es un objetivo dado dentro de unas condiciones determinadas (Leplat y Hoc, 1983, pp. 49-64).

La *tarea* como unidad de referencia en cualquier trabajo pedido podría llegar a definir las COMPETENCIAS para realizarlo, pasando a ser éstas el referente para el diseño y puesta en práctica de la formación. Pero, en cualquier caso, debe quedar claro que las competencias derivan más bien del análisis de las funciones implicadas en los logros y resultados de producción o servicios.

«*Con*» y «*Anhelar*» marcan el significado más directo de la raíz latina de la palabra *competencia,* esto es *cum* y *petere.* En sí, quiere decir poder seguir el paso. Una competencia es la capacidad de seguir en el área determinada, supone una situación de comparación directa y situada en un momento determinado. Una vez es reconocida y valorada correctamente, una competencia puede ser afirmada como *cualificación.*

En el transcurso de la formación profesional de un individuo, los conocimientos son función del tiempo de escolarización, así como de la formación básica previa, de la eficacia y eficiencia, de los recursos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según éste aumente, aumentarán las competencias básicas como son, entre otras, la capacidad de síntesis, de análisis, de autonomía, de respon-

sabilidad. Aunque algunas competencias, también básicas, sólo son estimuladas, pues existen ya en el individuo y lo que hace la formación es potenciarlas. Tales competencias no pueden ser aprendidas de memoria como los conocimientos, sino que surgen de manera autocreativa, cuando se dan, naturalmente, las condiciones de desarrollo necesarias.

Las competencias profesionales se producen cuando se da una base estable, y es entonces cuando la cualificación profesional se puede llevar a cabo sin demasiado trabajo. No obstante, si no existe esta base o está poco desarrollada, va a ser muy difícil, trabajoso o casi imposible llegar a la meta a pesar del trabajo de todos los participantes. Puede ocurrir que el aprendiz supere los exámenes y le reconozcan oficialmente la cualificación. Pero es poco probable que se convierta en el obrero cualificado que la empresa desea, a causa del déficit competencial básico asociado al desempeño de las funciones requeridas en el mundo de la producción.

Cualitativamente, las diferentes competencias están en cada persona. La cuestión no es sólo si alguien es autónomo, o tiene capacidad de cooperación. Lo que importa es la magnitud de esas capacidades y la demostración probada de que se poseen, que es lo que, realmente, marca la diferencia.

Hay muchos técnicos a los que se les supone la cualificación con el mismo currículum profesional y con la misma cualificación formal; sin embargo, todo el mundo sabe que la denominación, por sí sola, no hace al maestro. Lo que importa realmente es la medida en que las competencias profesionales se han completado y pueden ser verificables.

Desde el punto de vista de la intervención pedagógica, es preciso recurrir al árbol de competencias y cualificaciones clave, específicas para cada profesión, empezando por una de las muchas y pequeñas ramas, sin influir en su totalidad, e ir ajustando progresivamente esta intervención. Aunque también es necesaria la estimulación de competencias en la base si queremos beneficiar las exigencias futuras por más que todavía no se conozcan y no puedan ser estimuladas específicamente de antemano (ver Santos Rego, 1993).

Según el Instituto Nacional de Empleo (1987, p. 115), el término competencia se refiere:

> al conjunto de conocimientos, «*saber hacer*», habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para *el empleo*.

David Parkes (1994, pp. 24-25) realiza una recopilación de definiciones en donde el conocimiento y la formación sirvan como ejes de las mismas.

> La capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos.
>
> La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo.
>
> La posesión y el desarrollo de destrezas, conocimientos y actitudes hacia las tareas o combinaciones de tareas conforme a los niveles exigidos en condiciones operativas.
>
> La competencia profesional es la capacidad de realizar las actividades correspondientes a una profesión conforme a los niveles esperados en el empleo. El concepto incluye también la capacidad de transferir las destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro del área profesional y, más allá de ésta, a profesiones afines. Esta flexibilidad suele implicar un nivel de destrezas y conocimientos mayor de lo habitual incluso entre trabajadores con experiencia.
>
> La capacidad de actuar en papeles profesionales o en trabajos conforme al nivel requerido en el empleo.

Son múltiples y variadas las definiciones que se podrían aportar sobre este concepto, pero en todas ellas la competencia se apoya siempre en la formación. No importa la forma de adquirirla. En este sentido, la experiencia tiene que ser considerada como una formación adquirida a lo largo del tiempo, de una manera empírica no sistemática.

La escuela y la empresa, cuyos roles difieren, contribuyen así, conjuntamente, a formar las competencias útiles y necesarias para un tiempo determinado. La utilización y el reconocimiento de esas competencias condicionan la forma de ver el trabajo (Santos Rego, 1993, pp. 247-257). Las competencias se convierten en atributo cultural, con ciertos empleos bien vistos, atractivos para el público, que pueden resultar muy solicitados en función de la utilidad inmediata y del prestigio social derivable en marcos de vida concretos.

La competencia da paso a la *cualificación profesional*, y ésta, al ser percibida como expresión de competencia, aparece como un *producto social*, donde intervienen diversos componentes que Thomas (1991) ha resumido con bastante expresividad. Como puede verse en el Gráfico II, la producción de la cualificación es el punto central de confluencia entre el subsistema productivo y el subsistema social: el productivo demandando *cualificaciones* y el social aportándolas. Tampoco olvidemos que la profesionalización es indicador de calidad y que la cualificación profesional se reconoce como un objetivo terminal del sistema educativo.

GRÁFICO II

La cualificación como eje conector del subsistema productivo y el subsistema social (elaborado a partir de Thomas, 1991)



La *cualificación* queda, pues, ligada a la competencia merced al término *formación,* término que inexorablemente forma parte del SUBSISTEMA SOCIAL. Si además los relacionamos con el término *tarea* como parte elemental del SUBSISTEMA PRODUCTIVO, tendremos los tres conceptos básicos del análisis del trabajo, para el diseño de formación:

- Tarea.
- Competencia.
- Cualificación.

La cualificación es intuitivamente utilizada por todos, cuando tratamos de situar las profesiones con respecto a un rol. Así, algunas profesiones gozan de una supercualificación, reconocida socialmente. Como ejemplo, podemos tomar la profesión de médico que goza de un reconocimiento mayor que la de carpintero, la de ingeniero o arquitecto.

Se hace preciso alcanzar una mayor validez científica, de cara a realizar propuestas que implican la utilización de esta palabra clave más allá de su sentido vulgar y sin dejarse llevar por la simple intuición.

El concepto de cualificación encierra diversas acepciones, las cuales giran en torno a la titulación adquirida en algún sistema formativo sea inicial o en servicio, la correspondencia entre estas titulaciones y las exigencias empresariales, las clasificaciones profesionales y, en general, con todos los conocimientos que guarden relación con el desarrollo de las tareas.

El concepto de cualificación no es un concepto nuevo. Paul Thomson (1989, pp. 105-140)[4] indica que ha sido fundamental en la Cultura Europea durante siglos. La palabra inglesa *skill* procede del antiguo nórdico y ya en su uso medieval tenía un doble sentido, de razonamiento mental y de capacidad práctica. Esta antigua y evocadora palabra muestra también el rasgo insólito de ser importante tanto para los intelectuales como para los obreros. Economistas e historiadores desde Adán Smith[5] en el siglo XVIII hasta hoy han descrito una y otra vez cómo el nacimiento del mundo occidental se basó en el desarrollo del trabajo *especializado y cualificado.*

Laszlo Alex (1991, pp. 23-27)[6] entiende por cualificación *«el conjunto de conocimientos y capacidades incluidos los modelos de comportamiento y las habilidades que se adquieren durante los procesos de socialización y de educación de los individuos».*

Entendida con una visión de futuro, y desde un punto de *vista pedagógico, la cualificación es la meta de una formación.* Es más que una adición de habilidades y conocimientos. Contiene como objetivo de la formación habilidades personales y competencias tales como la acción autónoma, la disposición de responsabilidad y la capacidad de cooperación. Es, por lo tanto, habilitación, propiedad, estructura característica aunque siempre ligada al juicio ajeno porque es dada, depende del observador, de sus capacidades y de su instrumento de observación.

Es así como podemos determinar la cualificación, aludiendo a múltiples potenciales inherentes al individuo y al puesto de trabajo. Rial Sánchez (1997, p. 102) reali-

---

(4) P. THOMSON: *Sociología del Trabajo,* núm. 7, (1989), pp. 105-140.

(5) A. SMITH: Célebre filósofo y economista inglés autor de la obra *Recherches sur la nature et las causes de la richesse des nations.* En ella se afirma que la más competitiva formula de economía liberal debía basarse en la división del trabajo, es decir, en la simplificación y división de tareas. Citado por ROIG IBÁÑEZ, 1996, p. 5, *op. cit.*

(6) A. LASZLO: *Formación Profesional,* núm. 2, (1991), CEDEFOP, pp. 23-27.

zando una síntesis de estos componentes la define como:

> el potencial de un individuo en capacidades y habilidades intelectuales certificadas, conseguidas a través de la formación y la práctica, que le permiten realizar tareas de forma autónoma, reflexionar sobre la propia práctica y adquirir nuevas formaciones.

LA COMPETENCIA PEDAGÓGICA

Se entiende, aquí y ahora, por *competencia pedagógica* la relacionada directamente con la actuación como *formador;* para ello se requiere estar en posesión de múltiples *competencias* que dan lugar a un alto nivel de cualificación y que implica el dominio de varios campos del saber, incluyendo de manera inexcusable aquéllos presentes en los dos factores descritos en paginas anteriores. En segundo lugar, y al mismo nivel de profundización, los conocimientos y competencias derivadas del estudio de las Ciencias de la Educación (la Pedagogía en primer lugar, pero también la psicología de la educación, la sociología de la educación, etc.). En tercer lugar, los conocimientos, prácticas y competencias acerca del *saber hacer, saber decir, saber relacionarse...* lo que algunos autores denominan *competencias de tercera dimensión,* y que son susceptibles de inclusión en distintas categorías. Peter Grootings (1994, p. 5) las denomina:

- competencias metodológicas
- competencias sociales
- competencias de participación.

Las *competencias metodológicas* están caracterizadas por la flexibilidad en la adopción de procedimientos, solución adaptada a la situación, resolución de problemas tomando como base el pensamiento, el control del trabajo, la planificación-realización y el control autónomo.

Las *competencias sociales* las basa en la forma del comportamiento, sociabilidad, capacidad de adaptación, capacidad de intervención, disposición a la cooperación; honradez, rectitud, altruismo, espíritu de equipo.

Las *competencias de participación* las basa en la participación, formas de organización, capacidad de relación, capacidad de convicción, capacidad de responsabilidad, capacidad de decisión, capacidad de dirección. Simoné Aubrun y Roselyne Orofiamma (1990, pp. 16-53) las han agrupado en cuatro.

- Competencias relacionadas con los comportamientos profesionales y sociales.
- Competencias relacionadas con las actitudes.
- Competencias relacionadas con las capacidades creativas.
- Competencias relacionadas con las actitudes existenciales y éticas.

Las competencias sobre comportamientos profesionales y sociales hacen referencia a las competencias concretas de un contexto social o profesional determinado. Son esencialmente las vinculadas a las funciones profesionales, competencias técnicas o de producción y las propias de una organización abierta, que incluyen las de gestión como aptitud de cooperación en una situación colectiva de trabajo, capacidad de toma de decisiones e iniciativas y responsabilidad.

Las competencias relacionadas con el plano actitudinal se vinculan a distintas dimensiones, caso de la afectiva, la emocional o la cognitiva. Toda ella, integrada en la estructura personal, origina un repertorio conductual y una manera de ser singular.

La manifestación de las actitudes no se agota en el ejercicio de una función profesional, sino que se expande a través de una serie de acciones específicas de saber hacer relacionadas con:

– La comunicación

– La imagen de sí mismo

– La capacidad de adaptación al cambio.

Las competencias referidas a *capacidades creativas* fueron tradicionalmente marginadas en los modelos tayloristas de la organización del trabajo. Para ser útiles como competencias, requieren tener facilidad de improvisación, fomentando las adaptaciones a los cambios rápidos: atreverse cada vez más a la búsqueda de soluciones; buscar el saber hacer creativo a través del diseño gráfico audiovisual y aplicarlo a las funciones específicas en el contexto global del trabajo, etc.

Las competencias referentes a *actitudes existenciales y éticas* se reflejan en los valores *transversales*, adquiridos a través de la formación en un determinado contexto, que imprime una determinada forma de ser, como valores ideológicos propios, ligados a la historia de formación, significativos de carácter afectivo, ideológico institucional y político. Son propios de las actitudes existen-ciales y éticas la:

- Capacidad de situarse como actor social.
- Capacidad de acomodar a su propia vida las aportaciones sociales y culturales.
- Capacidad de análisis crítico para transformar situaciones vividas en construcción de proyectos personales.
- Capacidad de auto-formación, buscando lo fundamental para «poder seguir el paso» *de cada momento histórico.*

Podemos concluir este apartado tratando de proporcionar también una definición sobre la «competencia pedagógica» referida a formadores de formaciones técnicas, que recoja de una manera sintética lo más importante sobre el particular. La definimos como aquélla que permita al formador ser capaz de: *analizar la educación técnica en lo que es y en lo que se debe poner en práctica, anticiparse a la acción formativa, diseñar la estrategia adecuada, operativizarla a través de los objetivos, contenidos, métodos, materiales y secuenciación, evaluar los resultados en todas sus dimensiones; y todo ello en concordancia con las demandas sociales y en armonía con la evolución tecnológica.*

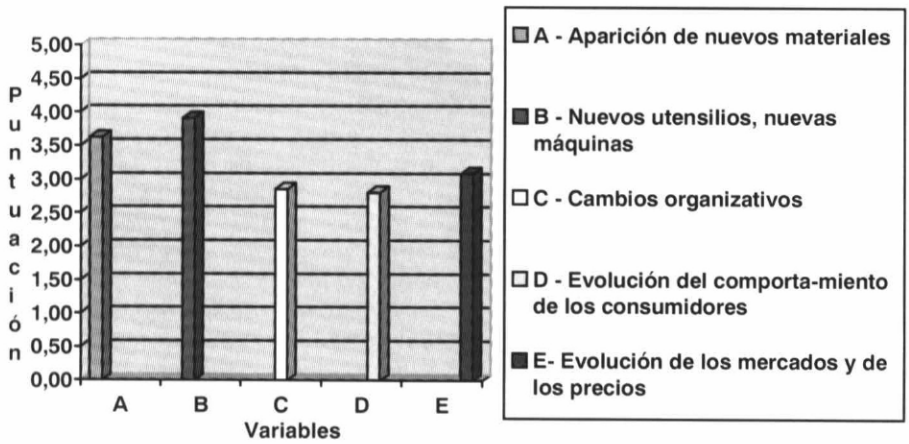
LA DIMENSIÓN FORMATIVA BASADA EN LA DOBLE COMPETENCIA: EVALUACIÓN DE NECESIDADES EN UN CONTEXTO ESPECÍFICO

Este trabajo se realizó con una muestra de cuarenta y dos profesores que imparten asignaturas técnicas en la escuela Politécnica Superior (EPS) de la Universidad de Santiago de Compostela en el Campus de la Ciudad de Lugo.

Se les pedía su respuesta sobre distintas variables pertenecientes a los tres factores descritos en este trabajo. Los resultados, con la puntuación asignada por los profesores a cada variable, se recogen en los siguientes gráficos.

GRÁFICO III-1º

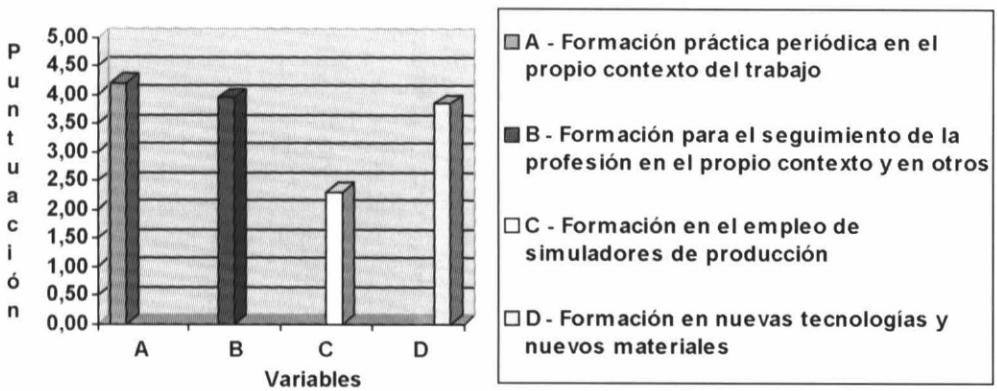
Factor: «*Necesidad de seguir el perfil profesional de la profesión objeto de enseñanza*»



Los profesores señalan preferentemente como necesidad formativa la referencia a las variables A: *aparición de nuevos materiales*; B: *nuevos utensilios y nuevas máquinas*, y D: *evolución de los mercados y de los precios*.

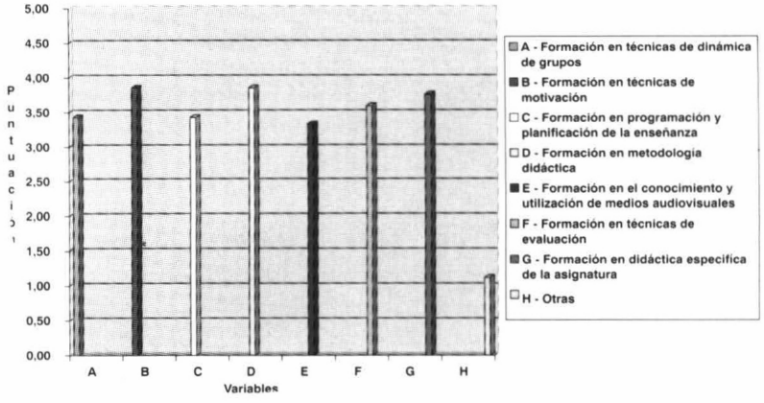
GRÁFICO IV-2º

Factor: «*Formación en la competencia técnica*»



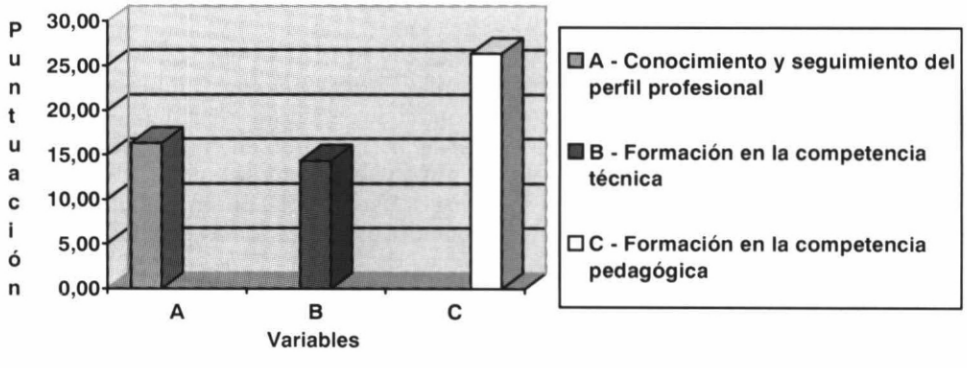
Los profesores señalan como necesidad de formación en primer lugar la variable A: *formación práctica periódica en el propio contexto del trabajo*; en segundo lugar la variable B: *formación para el seguimiento de la profesión en el propio contexto y en otros*; y en tercer lugar la D: *formación en nuevas tecnologías y nuevos materiales* .

GRÁFICO V-3º
Factor: «Formación en la competencia pedagógica»



Los profesores señalan como necesidad de formación en primer lugar la variable B: *Formación en técnicas de motivación;* la D: *Formación en metodología didáctica;* y la G: *formación en didáctica específica de la asignatura.* Pero conviene subrayar que también las variables, A: *formación en técnicas de dinámica de grupos*; C: *formación en programación y planificación de la enseñanza;* E: *formación en el conocimiento y utilización de medios audiovisuales;* y F: *formación en técnicas de evaluación* son merecedoras de altas puntuaciones, y así lo reflejan los profesores en sus contestaciones sobre la configuración de la competencia pedagógica.

GRÁFICO VI-6º
Comparación de los tres factores



El gráfico resume las demandas de formación según la autopercepción de los profesores. Destaca la *necesidad percibida* de recibir formación en el factor denominado *competencia pedagógica*, seguida de la necesidad de recibir formación en el factor denominado *conocimiento y seguimiento del perfil profesional*.

CONCLUSIONES

El diseño de formación para los profesores que imparten formaciones técnicas requiere tener en cuenta distintos factores y variables de especial complejidad y relevancia. Factores referenciados como el conocimiento y seguimiento del perfil profesional, a través del análisis del trabajo, los requerimientos de la competencia técnica que estimula la evolución tecnológica y las habilidades específicas del *formador*, recogidas en la competencia pedagógica, deben constituir un referente estable a la hora de diseñar la formación inicial y en servicio de los profesores técnicos. Pero una formación de calidad para los profesionales de la formación en un nivel de educación superior, y más si se trata de enseñanzas técnicas, no será factible si no afrontamos el desafío de redefinir espacios y estrategias de aprendizaje junto a la gama de habilidades que deben orientar la mejor inserción en el mercado de trabajo.

Las necesidades percibidas de formación por los mismos profesores así lo ponen también de manifiesto, de acuerdo con la valoración que les conceden a las distintas variables que componen cada uno de los factores reseñados.

En el factor «*seguir el perfil de la profesión*», los profesores ponen de manifiesto la demanda de formación vinculada a la aparición de nuevos materiales, nuevos utensilios, nuevas máquinas, reflejando, asimismo, la necesidad de conocer la «evolución de los mercados y los precios» Esta variable recibe una gran influencia de las anteriores, otorgando a la formación demandada un carácter que va más allá del contexto específico del trabajo, ligándola a los propios contextos socio-económicos.

Si nos referimos ahora al factor «*competencia técnica*», hemos observado que son tres las demandas de formación a destacar, en concordancia con las manifestadas en el factor anterior: la práctica en el propio contexto del trabajo, la formación para el seguimiento de la profesión en el propio contexto y en otros y la formación en nuevas tecnologías y nuevos materiales. Desde luego, las tres requieren la consideración de nuevos escenarios formativos, en *la empresa*, necesitándose para su puesta en práctica, y para que resulten formativos, una planificación y coordinación adecuadas.

Debe significarse que las demandas de formación manifestadas a través de las variables recogidas en el factor *competencia pedagógica* destacan, de una manera especial, sobre las de los otros dos factores, por lo que debe considerarse este factor como prioritario a la hora de planificar la formación de estos profesores. Lo bueno del caso es que estos resultados del estudio pueden considerarse un punto de reflexión potencialmente optimizante.

En cuanto a la demanda de formación en este último factor «competencia pedagógica», sobresale la solicitud de formación en variables como técnicas de motivación, metodología didáctica específica de la asignatura, programación, medios y evaluación. Todas ellas constituyen por sí mismas un punto de reflexión que debe conllevar acciones formativas a fin de proporcionar cobertura a las demandas manifestadas. Teniendo en cuenta, además, que a este vector competencial le conceden casi doble puntuación en demanda de formación que a los otros dos factores, respecto de exploraciones anteriores en los ámbitos de formación tecnológica post-secundaria. Los alumnos clientes del sistema, dentro y fuera del mismo (alumnos y em-

presarios), están influenciando, sin duda, una reconfiguración de esquemas formativos para mayor adaptación del futuro titulado a la realidad, que ya no se detiene por la uniformidad en el diseño y ejecución de tareas sino por la polivalencia y plurivalencia, en el marco de una jerarquía de espacios laborales que requieren flexibilidad y agilidad.

Por ello, podemos decir, la capacidad de transferir destrezas aparece como factor destacado en el perfil del formador exitoso. No es de extrañar, entonces, que tal capacidad se convierta en mecanismo cognitivo de singular valor y poder de adaptación en los contextos de referencia útil a las enseñanzas técnicas, implicaciones obvias en los procesos de selección de personal académico, caracterizado por el reforzamiento y no marginalización de una demostrable posesión de competencias pedagógicas en los aspirantes a puestos docentes. Desde luego, nada garantiza nada pero tenemos claro que, al menos, podríamos responder mejor ante una exigencia cada vez más amplia de desarrollo profesional y de formación de calidad a través del desarrollo de hábitos, destrezas, actitudes y conocimientos comunes a conjuntos de profesiones y actividades en una sociedad de la información y del aprendizaje permanentes.

En esta sociedad el factor trabajo está cambiando sus elementos definitorios de calidad y rentabilidad por la buena marcha del servicio o actividad laboral. La misma transición desde el mundo educativo al mundo de las oportunidades productivas se va implantando en este sentido, favorable o desfavorable por la demostración de competencia social y educativa en una dinámica de nueva cultura empresarial, donde el aumento de la competitividad está mediado también por una seria consideración de lo que significan los procesos educativos-formativos en el seno de la organización. De ahí que el mejorar la competencia pedagógica de los profesionales dentro del sistema formal sea el arranque efectivo de un adecuado desarrollo estratégico y de calidad en la formación.

BIBLIOGRAFÍA

AUBRUN, S.; ORIOFAMMA, R.: *Les Competences de 3ª Dimension,* París, Overture Professionnelle. Conservatorio Arts Et Metiers, 1990.

BARBIER, J. M.: *Savoirs Théhoriques et Savoirs D'Action,* París, PUF, 1996.

BUNK,G. P.: «La transmisión de Competencias en la Formación y Perfeccionamiento Profesional en la RFA», en *Formación Profesional,* núm. 1, (1994), p. 8.

ECHEVERRÍA, S. B.: *Formación profesional,* Barcelona, PPU, 1993.

GAHARRIZ, K.: «Metodología y estudio del trabajo», en *Gaceta de los negocios,* Madrid, 1993.

GROOTINGS, P.: «De la cualificación a la competencia ¿de qué se habla?», en *Revista de Formación Profesional,* núm. 1, (1994), Berlín, CEDEFOP.

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B.: «Claves para comprender la formación profesional», en *Europa y en España,* Barcelona, EUB, 1996.

KARNAS, G.: «L'analyse du travail», en LEVI-LEBOYER, C.: *Traité de Psychologie du travail,* París, PUF, (1987), pp. 609-625,

LEPLAT, J.; HOC, J.: «Tache et activité dans l'-analyse psichologique des situations», en *Cahiers de psychologie cognitive,* vol. 3, núm. 1, (1983), pp. 49-64.

MONTMOLLIN, M.: *L'ergonomie,* París, Lecubertè, 1986.

OMBREDANE, A.; FAVERGE, J.: *L'analyse du travail,* París, PUF, 1955.

PARKES, D.: «Competencia y Contexto», en *Formación Profesional,* núm. 1, (1994), p. 25.

RIAL SÁNCHEZ, A.: *La Formación Profesional: Introducción Histórica, Diseño de Cu-*

rrículum y Evaluación, Santiago de Compostela, Torculo ediciones, 1997.

SANTOS REGO, M. A.: «Escuela y trabajo ante los últimos avances en la tecnología de la información», en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 154, (1993), abril-junio, pp. 247-257.

— «Habilidades /Cualidades personales y mercado de trabajo ante la innovación y la competitividad», en SANTOS REGO, M. A. y otros (eds.): *Educación para la innovación y la competitividad*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1993.

SUBDIRECCIÓN GENERAL DE GESTIÓN DE LA FORMACIÓN OCUPACIONAL: *Terminología del análisis ocupacional*, Madrid, Instituto Nacional de Empleo, (documento de difusión interna), 1987.

THOMAS, J.: *Qualificacion Professionalle Évaluation et Evolution*, París, Eyurelles, 1991.

WEINERT, A. B.: *Manual de Psicología de la Organización. La conducta humana en las organizaciones*, Barcelona, Herder, 1985.

WITTORSKI, R.: *Analyse du Travail et Production de Competences collectives*, París, L'Harmattan, 1997.

WOLF, A.: «La mediación de la competencia: la experiencia del Reino Unido», en *Revista de Formación Profesional*, núm. 1, (1994), Berlín, CEDEFOP, p. 33.

investigaciones y experiencias

RAFAEL GARCÍA-ROS, FRANCISCO PÉREZ-GONZÁLEZ, VICENTE ALONSO
Estrategias de aprendizaje y enseñanza del inglés como segunda lengua en contextos formales

VIVIANA MANCOVSKI DE ARTANA
La implementación de las crónicas semanales como dispositivo de la formación inicial de docentes

MARISA GARCÍA DE CORTÁZAR NEBREDA
Alumnas y profesoras en campos científico-tecnológicos en universidades europeas: algunos datos para el análisis

JAVIER VIDAL, MARÍA JOSÉ ECHEVERRÍA, SONIA MARTÍN
La evaluación de la investigación: la experiencia de la Universidad de Salamanca

PEDRO M. APODACA
Autoevaluación: El caso de la Universidad del País Vasco

HÉCTOR M. GRAD FUCHSEL
Experiencia de evaluación externa de las universidades

LLUÍS JOFRÉ I ROCA, JORDI ROTGER ESTAPÉ
La adaptación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las universidades al contexto de una universidad con estructura matricial de centros de departamentos: el caso de la Universidad Politécnica de Cataluña

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN CONTEXTOS FORMALES (*)

RAFAEL GARCÍA-ROS (**)
FRANCISCO PÉREZ-GONZÁLEZ (**)
TOMÁS MARTÍNEZ (**)
VICENTE ALFONSO (**)

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de segundas lenguas constituye uno de los temas que mayor énfasis ha recibido en las reformas educativas de la mayoría de países durante la pasada década (García y Murillo, 1996). En nuestro pais, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) reformó por entero la estructura del sistema educativo en todos los niveles no universitarios apostando claramente, entre otras muchas cuestiones, por la potenciación del aprendizaje de Segundas Lenguas en los centros escolares. Hecho que se evidencia, por ejemplo, en el intervalo de edad sobre su instrucción, concretado en la anticipación de la edad de inicio de su aprendizaje —los ocho años de edad— y en cuanto al número de horas de dedicación semanal —cuatro—.

Evidentemente, son numerosas las razones sociales, políticas y económicas que subyacen en la potenciación del aprendizaje de segundas lenguas y, sobre todo, del inglés como vehículo de comunicación entre sujetos, instituciones y países de culturas diferentes. Razones que justifican el surgimiento de una necesidad permanente de optimizar los enfoques teóricos y aplicados sobre su enseñanza y de investigar acerca de los procesos relacionados con el aprendizaje efectivo del inglés.

Desde esta perspectiva, numerosos investigadores que han centrado su interés en el ámbito de las estrategias de aprendizaje han venido destacando su importancia como un factor primordial en el aprendizaje efectivo en los distintos dominios curriculares, planteando la necesidad de su enseñanza en los contextos formales como un objetivo educativo prioritario y señalando su íntima vinculación con la metacognición y el aprendizaje autorregulado. Trabajos clásicos en este ámbito (p.e., O'Neil, 1978; Dansereau, 1979) ya incidían en estas cuestiones, destacando que las estrategias de aprendizaje constituyen una condición estrechamente vinculada a la consecución de un aprendizaje efectivo «junto a otros factores básicos como la instrucción de alta calidad y la motivación a los estudiantes» (Gulick, 1979).

En cualquier caso, y pese a las lógicas divergencias entre los grupos de investiga-

(*) Este trabajo ha sido realizado con el apoyo de la Consejería de Educación y Ciencia de la Generalidad Valenciana en el marco del proyecto de investigación GV-2422.

(**) Universidad de Valencia.

dores (en función de la perspectiva teórica de referencia, de los objetivos de investigación o de la nomenclatura específica que se utiliza), la mayoría de ellos coincidiría al destacar que las estrategias:

- Son procedimientos que facilitan el procesamiento de la información y el aprendizaje;
- están encargadas de seleccionar, organizar y regular los procesos cognitivos y metacognitivos con el fin de enfrentarse a situaciones de aprendizaje globales y/o específicas;
- se encuentran bajo control del aprendiz y, generalmente, deliberadas, planificadas y conscientemente empleadas;
- constituyen secuencias de actividades más que hechos aislados, de forma que el sujeto precisa conocer tanto los procesos componentes como la rutina necesaria para organizar esos procesos, y
- su aplicación es flexible, en el contexto de las características y variables que inciden en las situaciones de enseñanza-aprendizaje concretas. Esto significa que conocer cuándo utilizar una estrategia es tan importante como conocer cómo utilizarla.

Por otro lado, dentro de esta corriente, también se destaca el nuevo rol que adquiere el profesor en ese proceso. Éste ya no se limita a ser el mero suministrador de información, sino que también toma parte activa o comparte con el alumno su proceso de construcción del conocimiento. Compartir el proceso de aprendizaje con el alumno implica tener en cuenta sus intereses y expectativas y, además, ayudarle a activar las estrategias o procesos mentales que le van a conducir a un mejor aprendizaje. Así, analizar los procedimientos que utiliza el alumno para aprender y la valoración que efectúa de los mismos, puede resultar especialmente útil para tomar decisiones sobre las propuestas curriculares y metodología instruccional que se van a desarrollar.

En la bibliografía sobre el tema destacan los intentos por definir las estrategias o grupos de estrategias que están directamente implicadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. En este sentido, Bialystok (1978, 1981) propone cuatro categorías de estrategias de aprendizaje fundamentales. En primer lugar destaca la estrategia que denomina inferencia (utilización de claves conceptuales en la adivinación); la monitorización (revisión de la comprensión); en tercer lugar, la práctica formal (actividades gramaticales u otras), y en último lugar, la práctica funcional (o práctica fuera de los contextos didácticos). Este autor sugiere que las estrategias de aprendizaje pueden ser útiles en la ganancia tanto del conocimiento lingüístico explícito (formas y funciones) y conocimiento lingüístico implícito (que es requerido para producir lenguaje espontáneo).

Otros autores abundan en la idea de la importancia del procesamiento cognitivo consciente en el proceso de adquisición de la segunda lengua (O'Malley, et al., 1987). Por ejemplo, Krashen (1977, 1983) sostiene la idea de que el aprendizaje en contextos formales —las aulas—, no proporciona la habilidad necesaria para producir espontáneamente el nuevo lenguaje. En este sentido, las interacciones del lenguaje en contextos sociales no estructurados, que implican procesos de adquisición no conscientes, son también necesarios para conseguir el aprendizaje de la segunda lengua.

Naiman et al. (1978) encontró que los sujetos más efectivos en el aprendizaje de una segunda lengua recordaban la utilización de las estrategias durante el aprendizaje de tareas asociadas como son la conversación, escucha, lectura y escritura. Rubin (1981) confirmó el uso de estrategias en las tareas de comprensión y producción con aprendices de segundas lenguas que informaban diariamente sobre el uso de estrategias. Este autor identificó

una variedad de estrategias de aprendizaje tales como monitorización, clarificación de respuestas o verificación, inferencia, razonamiento deductivo y estrategias de memorización.

Lee (1995) describe cómo los aprendices de segundas lenguas llegan a ser más autónomos en el proceso de aprendizaje a través de estrategias de enseñanza cooperativas, mejorando los resultados del aprendizaje y la generalización de su uso a otros contextos no formales. Para ello, Lee planteaba situaciones favorecedoras de los procesos de interacción entre estudiantes, interacción entre instructores y estudiantes y, por útimo, analizaba cómo eran utilizadas las estrategias de aprendizaje.

Chamot (1988) estudia las estrategias utilizadas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera con estudiantes hispanos de *high school* y estudiantes rusos de *college*, hasta llegar a plantear un modelo cognitivo de investigación en estrategias de aprendizaje de segunda lengua. En general, los resultados indican que todos los estudiantes, sin importar su grado de exito, tienen algún control cognitivo sobre sus esfuerzos de aprendizaje y son capaces de describir sus propios procesos mentales. Por otro lado, las diferencias principales entre estudiantes de mayor y menor éxito reside tanto en la amplitud de su repertorio estratégico como en la autoregulación de su aplicación. Estos resultados son coherentes con numerosos estudios realizados en otras áreas curriculares y nos introducen en el ámbito de la metacognición.

Siguiendo con esta cuestión, y centrados en el ámbito del aprendizaje del inglés como Segunda Lengua, analizaremos la valoración que efectúan los estudiantes sobre las distintas categorías de estrategias de aprendizaje comúnmente destacadas en la literatura científica, la relación entre esta variable motivacional y el logro académico; y, por último, la existencia o no de patrones diferenciales en la selección y aplicación de unas u otras estrategias. En definitiva, nos aproximaremos a la percepción de utilidad de las estrategias como determinantes de su selección y aplicación (Schunk y Rice, 1987; Thomas y Rohwer, 1986; Ames y Archer, 1988). Y sin olvidar que, desde esta perspectiva, cobra especial importancia y protagonismo la figura del profesor, responsable de poner en contacto al estudiante con los contenidos del currículum y que, en la planificación, regulación y evaluación de la propia intervención educativa puede considerar y fomentar no sólo la enseñanza de contenidos declarativos sino también de las Estrategias de Aprendizaje, entre otras consideraciones.

De forma más específica, a través de estas páginas nos centraremos en:

- Determinar las estrategias de aprendizaje más/menos valoradas por los estudiantes de Enseñanza Secundaria para el aprendizaje del Inglés como segunda lengua.
- Analizar la relación entre esta variable motivacional y el logro académico obtenido en este área curricular.
- Detectar, en su caso, la existencia de patrones diferenciales en la percepción de utilidad de las estrategias y el logro académico de los estudiantes.

Posteriormente, discutiremos los resultados en términos de sus implicaciones instruccionales.

METODOLOGÍA

SUJETOS

En este trabajo participaron 116 sujetos que realizaban, en el curso académico 1994-1995, sus estudios en siete centros de Enseñanzas Medias de la Comunidad Valenciana. La edad de los estudiantes estaba comprendida entre los 14 y 19 años. Todos los sujetos asistían a tres sesiones semanales de una hora de duración para el aprendizaje del inglés como Segunda Lengua.

Los sujetos habían cursado inglés como Segunda Lengua desde el sexto curso de enseñanza primaria —11 años de edad—.

Instrumentos y variables

Para el desarrollo de este trabajo aplicamos un sencillo cuestionario que incorporaba un total de 72 estrategias de aprendizaje. Los sujetos debían valorar la utilidad de cada estrategia para el aprendizaje y estudio del inglés como Lengua Extranjera. La escala de respuesta utilizada era de 0 a 10 por resultar la más típica en el sistema educativo español.

Adicionalmente, estas estrategias fueron clasificadas por un grupo de cuatro expertos en seis grandes categorías, referidas tradicionalmente en la bibliografía especializada, y que corresponden: Estrategias de Repetición, de Elaboración Simple, de Elaboración Compleja, Afectivas, Metacognitivas y Sociales. Las categorías difieren en la complejidad de las estrategias que integran, así como en el grado de elaboración de la información y el control cognitivo del sujeto en su aplicación. Los grupos considerados corresponden a:

- Estrategias de Repetición: Integrada por estrategias cuyo objetivo es conservar el material de forma literal, sin personalización de la información, y que requieren un escaso control cognitivo por parte del sujeto.
- Estrategias de Elaboración de bajo nivel (Elaboración I). Estrategias que suponen una escasa personalización de la información y respetan las características básicas del material que se presenta.
- Estrategias de Elaboración de alto nivel (Elaboración II). Implican una elevada personalización de la información, modificando y reestructurando sustancialmente las características básicas de la información que se presenta.
- Estrategias Metacognitivas: Encargadas del control de los propios procesos de conocimiento y elaboración de la información. Implican la planificación y establecimiento de metas y la regulación del propio proceso de aprendizaje.
- Estrategias Afectivas: Estrategias que contribuyen a lograr un entorno del aprendizaje agradable, ayudando a prestar atención y mantenerse atento a los estímulos de aprendizaje, a controlar los niveles de ansiedad, y a establecer y mantener la motivación.
- Estrategias Sociales: Integra todas aquellas estrategias que suponen la interacción consciente con otros para facilitar el aprendizaje o la realización de una actividad de aprendizaje específica.

También obtuvimos el rendimiento escolar de los sujetos en las diferentes materias escolares. En este trabajo utilizamos el rendimiento en la materia de Enseñanza de Segundas Lenguas.

Análisis

Para el análisis de estos datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS (versión 6.1.2 para Windows). En primer lugar realizamos un estudio descriptivo de las 72 estrategias de aprendizaje propuestas, y de las agrupaciones efectuadas por los expertos, con el fin de determinar la utilidad percibida de cada estrategia/categoría en la Segunda Lengua.

El segundo grupo de análisis se dirigió a evaluar la relación entre valoración de estrategias y logro académico. Específicamente, obtuvimos la correlación entre rendimiento del sujeto en Inglés y la utilidad percibida de las diferentes estrategias para esta materia.

Por último, una vez categorizados los sujetos en función de su rendimiento en Inglés (bajo-medio-alto), efectuamos un tercer conjunto de análisis consistente en la realización de un conjunto de ANOVAS unifactoriales. Los análisis se efectúan tomando como referencia los grupos de rendimiento en la materia de Inglés y la variable dependiente es la percepción de

utilidad de las distintas estrategias en este área curricular. Una vez realizadas las ANOVAS se realizó una prueba a posteriori, Bonferroni, en todos aquellos casos en que la «F» resultó significativa.

RESULTADOS

PERCEPCIÓN DE UTILIDAD DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

ESTRATEGIAS INDIVIDUALES

Al analizar los descriptivos básicos de las setenta y dos estrategias de aprendizaje, los resultados muestran un amplio rango de puntuaciones —desde la estrategia más valorada «Resumir» (media de 5.39) hasta la menos valorada «Realizar diagramas o dibujos relacionados con el material» (media de 3.07). Podemos comprobar en la tabla I, como entre las estrategias más valoradas predominan las de carácter metacognitivo, social y de elaboración de la información. Por otra parte, las menos valoradas son mayoritariamente estrategias de repetición y de elaboración.

TABLA I

Estrategias más/menos valoradas en el área de Inglés como Segunda Lengua

ESTRATEGIAS MÁS VALORADAS	*MEDIA*	*D.S.*
08.– Resumir	5.39	3.16
16.– Reescribir el material	5.35	3.45
14.– Realizar un esquema	5.31	3.10
68.– Observar a compañeros más aventajados o hábiles que yo	5.31	3.15
38.– Analizar cómo compensar las deficiencias propias al enfrentarnos con una tarea	5.23	2.62
37.– Intentar adecuar continuamente los esfuerzos	5.23	3.06
12.– Asociar unas ideas del tema con otras	5.22	2.85
72.– Trabajar conjuntamente con otros compañeros para comprobar su forma de trabajo	5.14	3.11
26.– Evaluar la dificultad y las exigencias de la tarea	5.12	3.29
ESTRATEGIAS MENOS VALORADAS		
18.– Realizar diagramas o dibujos relacionados con el material	3.07	3.01
22.– Grabar el tema y escucharlo	3.08	3.30
09.– Crear analogías (p.e., reacción del organismo ante virus como una batalla)	3.20	3.07
58.– Representar gráficamente los contenidos (mapas, diagramas, etc.)	3.33	3.07
19.– Relacionar el materrial con la propia experiencia	3.54	3.08
05.– Formar una imagen mental	3.78	3.14
24.– Ampliar el material con otros libros, revistas, etc.	3.80	3.17
60.– Utilizar reglas nemotécnicas	3.81	3.16

CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS

A continuación se destacan los descriptivos básicos (media y desviación típica) de cada una de las categorías de aprendizaje consideradas. Como podemos comprobar, son las categorías de estrategias metacognitivas, afectivas y sociales las que presentan unos valores de mayor percepción de utilidad entre los estudiantes de Enseñanza Secundaria.

TABLA II
Descriptivos básicos de las categorías de estrategias

CATEGORÍA	*MEDIA*	*S.D.*
Repetición	5.13	1.64
Elaboración Simple	5.14	1.46
Elaboración Compleja	4.47	1.38
Afectivas	5.20	1.59
Metacognitivas	5.44	1.55
Sociales	5.42	1.93

VALORACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LOGRO ACADÉMICO

ESTRATEGIAS INDIVIDUALES

A continuación (tabla III) se destacan las correlaciones significativas entre las valoraciones de los estudiantes para cada una de las estrategias individuales y los resultados académicos en Inglés. Podemos comprobar que las correlaciones son siempre positivas y, además, preferentemente centradas en las categorías de Elaboración, Metacognición y Afectivas.

TABLA III
Correlaciones significativas entre valoración de estrategias de aprendizaje y rendimiento en Inglés

ESTRATEGIA	*R*	*GRUPO*
06.– Crear una palabra clave para recordar mejor	.23*	Elaboración I
09.– Crear analogías (p.e. virus y batalla)	.24**	Elaboración II
10.– Identificar manetalmente las ideas importantes	.22*	Elaboración I
21.– Buscar las relaciones lógicas presentes en el material	.19*	Elaboración II
34.– Centrar la atención en lo importante	.21*	Elaboración I
39.– Aplicar una acción correctiva cuando se detecten fallos de comprensión (p.e., releer el material o esperar a que se clarifique la duda más adelante)	.21*	Metacognitivas

TABLA III
(Continuación)

ESTRATEGIA	*R*	*GRUPO*
40.– Rehacer o modificar los objetivos o incluso señalar otros nuevos	.20*	Metacognitivas
42.– Ir pensando sobre el tema conforme avanzamos en su lectura	.20*	Metacognitivas
44.– Pensar en las reacciones enmocionales frente al contenido	.19*	Afectivas
52.– Establecer prioridades sobre lo que tengo que estudiar	.21*	Metacognitivas
58.– Representar gráficamente los contenidos (mapas, diagramas,...)	.27**	Elaboración II
65.– Luchar contra las distracciones	.21**	Metacognitivas
67.– Observar a un experto que me sirva como modelo	.20*	Sociales
72.– Trabajar conjuntamente con otros compañeros para comprobar su forma de trabajo o sus puntos de vista	.22*	Afectivas

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS

De forma similar, en la tabla IV, se presentan las correlaciones entre las valoraciones entre las seis categorías establecidas de estrategias de aprendizaje y los resultados académicos. Podemos observar cómo son las categorías de estrategias metacognitivas, sociales y de elaboración de la información (así como la media del total del instrumento) las que presentan una correlación significativa con el logro académico.

TABLA IV
Correlaciones entre la valoración de las categorías de estrategias de aprendizaje y rendimiento

CATEGORÍA	*R*	*P*
Repetición	.02	n.s.
Elaboración I	.20	.05*
Elaboración II	.17	n.s.
Afectivas	.12	n.s.
Metacognitivas	.26	.01**
Sociales	.21	.05*
Total	.24	.01**

VALORACIÓN DE ESTRATEGIAS EN FUNCIÓN DE PERFILES DE RENDIMIENTO

Por último, centraremos nuestros análisis en determinar la existencia de diferencias entre las valoraciones que efectuan los sujetos que presentan alto/bajo logro académico en Inglés. Para ello clasificamos a los sujetos en tres grupos de rendimiento (inferior/medio/superior) siguiendo los criterios indicados por Cureton y comparamos las valoraciones que efectuaba cada uno de los grupos tanto en las estrategias individuales como en las distintas categorías establecidas.

ESTRATEGIAS INDIVIDUALES

En la tabla V se presenta un resumen de los análisis de varianza efectuados entre los grupos establecidos en base al rendimiento. Se destacan las estrategias de aprendizaje cuya valoración presenta diferencias significativas entre grupos, los descriptivos básicos de cada uno de ellos y las comparaciones *a posteriori* significativas (Bonferroni).

TABLA V

Resumen de los ANOVAS de las comparaciones entre grupos de rendimiento en inglés y valoración de estrategias de aprendizaje

Estrategia	*p*	*Grupo Inferior*		*Grupo Medio*		*Grupo Superior*		*Comparación*		
		media	d.s	media	d.s	media	d.s			
8	*	3.3	3.5	4.2	3.2	5.2	3.2		1-3	
9	*	2.4	3.0	3.0	3.0	4.3	3.0		1-3	
10	*	4.5	2.9	6.0	2.8	6.4	2.7	1-2	1-3	
30	*	4.4	2.7	6.4	3.4	6.1	2.9	1-2		
31	*	3.7	2.9	4.7	2.8	5.7	3.1		1-3	
34	*	4.9	2.9	5.8	2.9	6.7	2.7		1-3	
40	*	3.7	2.9	4.6	2.8	5.5	2.5		1-3	
52	*	4.5	3.0	6.0	3.0	6.4	2.8		1-3	
55	*	3.8	3.3	4.5	3.0	5.7	2.6		1-3	
56	*	4.4	3.1	5.9	2.5	6.4	3.1		1-3	
58	*	2.9	3.1	2.6	2.7	4.5	3.1			2-3
62	*	3.3	3.0	5.1	3.1	5.4	2.8	1-2	1-3	
67	*	3.7	2.7	5.5	3.6	5.7	3.3	1-2	1-3	

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Comparación: Indica la diferencia entre medias que alcanza valores significativos.

1 es el Grupo Inferior; 2 es el Grupo Medio; 3 es el Grupo Superior.

TABLA V
(Continuación)

06.–	Crear una palabra clave para la información importante
09.–	Crear analogías (p.e. reacción del organismo ante virus como una batalla)
10.–	Identificar mentalmente las ideas importantes
30.–	Crear una disposición de ánimo propicia para aprender
31.–	Pensar qué estrategias son las más apropiadas para las tareas a realizar
34.–	Distribuir la atención de forma que ésta se centre en los contenidos relevantes
40.–	Rehacer o modificar los objetivos o incluso señalar otros nuevos
52.–	Establecer prioridades sobre lo que tengo que estudiar
55.–	Predecir, a medida que leo, lo que vendrá después en el texto
56.–	Buscar la aplicación de la teoría
58.–	Representar gráficamente los contenidos (mapas, diagramas,...)
62.–	Representar mentalmente las tareas o contenidos en secuencias temporales
67.–	Observar a un experto que me sirva como modelo

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Comparación: Indica la diferencia entre medias que alcanza valores significativos.

1 es el Grupo Inferior; 2 es el Grupo Medio; 3 es el Grupo Superior.

Del análisis de los resultados destacamos la aparición de diferencias en la valoración de estrategias de elaboración de información, metacognitivas y sociales. Estas diferencias por grupos de rendimiento se presentan mayoritariamente entre los grupos extremos.

CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS

A continuación hemos efectuado el mismo análisis teniendo en cuenta la agrupación de las estrategicas en categorías. Podemos comprobar cómo todos los ANOVAS realizados proporcionan un valor de «F» significativo, salvo en las comparaciones entre grupos respecto a las estrategias de repetición y afectivas. En el resto de casos se obtienen diferencias significativas en la valoración de las categorías de estrategias en función de los grupos establecidos.

TABLA VI

Resumen de los ANOVAS de las comparaciones entre grupos de rendimiento en inglés y valoración de estrategias de aprendizaje

Categoría	*F*	*p*	*Grupo Inferior*		*Grupo Medio*		*Grupo Superior*		*Comparación*	
			Media	*d.s.*	*Media*	*d.s.*	*Media*	*d.s.*		
Repetición	2.3	n.s.	4.8	1.8	5.6	1.4	5.0	1.7		
Elaboración I	4.6	**	4.6	1.6	5.4	1.4	5.5	1.2	1-2	1-3
Elaboración II	3.7	*	4.1	1.5	4.4	1.4	4.9	1.2		1-3
Afectivas	2.9	n.s.	4.7	1.6	5.4	1.6	5.5	1.5		
Metacognitivas	8.4	***	4.7	1.4	5.6	1.6	6.0	1.3	1-2	1-3
Sociales	4.5	**	4.7	1.7	5.9	2.0	5.7	1.9	1-2	

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Comparación: 1 es el Grupo Inferior; 2 es el Grupo Medio; 3 es el Grupo Superior.

CONCLUSIONES

VALORACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

Los resultados constatan que las estrategias de aprendizaje más valoradas en el aprendizaje/estudio de la Segunda Lengua son las que implican un grado de personalización de la información que conlleva la modificación o restructuración de las características básicas de la misma (p.e., resumir y realizar un esquema). También destacan las estrategias sociales (observar a compañeros más hábiles que yo y trabajar conjuntamente con otros compañeros para comprobar su forma de trabajo) y metacognitivas (analizar cómo compensar las deficiencias al enfrentarnos a una tarea; evaluar la dificultad y exigencias de la tarea,...).

Al centrarnos en las categorías de estrategias también hemos constatado que las de grupos de sociales, metacognitivas y afectivas han sido las más valorados, seguidas a corta distancia por las estrategias de elaboración compleja. A mayor distancia, y presentando una menor percepción de utilidad, encontramos las estrategias de elaboración simple y las de repetición.

Estos resultados son satisfactorios dado que destacan cómo los sujetos valoran como más importantes y útiles las estrategias más complejas, las que suponen una mayor elaboración de la información y el control cognitivo del sujeto en su aplicación.

VALORACIÓN DE ESTRATEGIAS Y LOGRO ACADÉMICO

Tal y como preveíamos inicialmente, los resultados evidencian una estrecha relación entre una mayor valoración de las estrategias de aprendizaje y el logro acadé-

mico en la Segunda Lengua. Así, obtenemos correlaciones significativas positivas entre estas dos variables.

Más específicamente, esta relación se evidencia, sobre todo, con las estrategias que suponen un procesamiento de la información más profundo. De otro modo, los sujetos que obtienen un rendimiento más satisfactorio son los que mayor utilidad conceden a las estrategias de aprendizaje pero, de forma mucho más evidente, a aquellas que implican una mayor personalización de la información e implican la autogestión del propio aprendizaje (metacognitivas y de elaboración).

Estos resultados son congruentes con los que hemos obtenido en otras áreas curriculares, donde también se comprueba una relación directa entre logro académico, estrategias metacognitivas y autoregulación del aprendizaje.

VALORACIÓN DE ESTRATEGIAS Y PERFILES DE RENDIMIENTO ESCOLAR

En este conjunto de análisis hemos pretendido determinal en qué estrategias específicas se centran las diferencias entre sujetos que difieren en cuanto a su nivel de rendimiento. Los resultados refuerzan —y matizan— las ideas apuntadas en el epígrafe precedente:

- En primer lugar, se confirma el hecho ya destacado de una relación directa entre valoración de estrategias de aprendizaje y logro académico, cuestión que se reproduce en todas las categorías. De este modo, tanto en el apartado correspondiente a estrategias individuales como en el de categorías, el grupo superior en logro académico presenta puntuaciones superiores en la valoración de las estrategias respecto al inferior.
- En segundo lugar, también se confirma que las diferencias entre grupos se centran preferentemente en las estrategias que implican un enfoque profundo del aprendizaje y una mayor personalización de la información (Elaboración y Metacognitivas).
- Por último, cuestión que no se evidenciaba de forma tan clara en apartados precedentes, también encontramos diferencias entre grupos en la categoría a de estrategias sociales. Este hecho resulta de especial interés en este trabajo dado que sólo en este área curricular (junto con el área de Ciencias Experimentales) encontramos una relación tan directa entre logro académico y estrategias de aprendizaje de interacción social.

En definitiva, las diferencias sustanciales entre sujetos de alto/bajo logro académico se centran en las categorías de estrategias metacognitivas, sociales y de elaboración —simple y compleja—.

DISCUSIÓN

Los resultados que hemos ido analizando a lo largo de estas páginas inciden en la trascendencia de las variables motivacionales del aprendizaje/estudio en el ámbito escolar. Más específicamente, hemos constatado la estrecha relación entre percepción de utilidad de las estrategias de aprendizaje y el logro académico, además de su enorme incidencia sobre la selección y utilización habitual de estas estrategias en las actividades escolares. Estos resultados son coherentes con los trabajos que sostienen la necesidad de proporcionar a los estudiantes las ayudas necesarias y especialmente las estrategias —cognitivas, metacognitivas y sociales— que les permitan afrontar con éxito el aprendizaje de la segunda lengua (e.g., Arnau, 1996).

Sin embargo, a pesar de este acuerdo generalizado, resulta necesario examinar con detalle el repertorio de estrategias específicas para el aprendizaje del inglés como segunda lengua antes de hacer prescripciones en cuanto a su utilización en la instrucción. En este sentido, los resultados

que hemos obtenido muestran cómo las diferencias fundamentales entre estudiantes de mayor/menor logro académico se centran en las estrategias metacognitivas, de elaboración y sociales. Dicho de otro modo, en la capacidad de autoregular el propio aprendizaje —dimensiones relativas a la planificación, regulación y evaluación de su actividad como aprendices—, de personalizar la información —trasladándola a su propia terminología, relacionándola con situaciones de su propia experiencia y con sus esquemas de conocimiento— y en la interacción social como mecanismo para facilitar el aprendizaje y la resolución de tareas en este área escolar.

En definitiva, estos resultados y las diferencias en la valoración de estrategias entre áreas curriculares no hace sino destacar la necesidad de conocer con mayor profundidad las formas diferenciales en que los estudiantes abordan cada una de las mismas (interacción sujeto-contenido). Cuestión que nos permitirá planificar más eficazmente el proceso instruccional (interacción profesor-sujeto-contenido) y determinar las actividades/tareas implicadas en su desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

AMES, C. y ARCHER, J.: «Achievement Goals in the Classroom: Students'Learning Strategies and Motivation Processes», *Journal of Educational Psychology,* 80(3), 1988, pp. 260-267.

ARNAU, J.: «Psicopedagogía de la segunda lengua». En J. Escoriza, R. González, Barca, A. y González, J.A. (Eds), *Psicología de la Instrucción (vol 4).* EUB: Barcelona, 1996.

BIALYSTOK, E.: «Theoretical model of second language learning». *Language Learning, 28,* 1978, pp. 69-83.

— «The role of conscious strategies in second language proficiency». *Modern Language Journal,* 65, 1981, pp. 24-35.

CHAMOT, A.; et al.: *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction. The Third Year and Final Report.* Virginia: Document Reproduction Service ERIC, 1988.

DANSEREAU, D. F. y cols.: «Development and evaluation of an effective learning strategy program». *Journal of Educational Psychology,* 71, 1, 1979, pp. 64-73.

GARCÍA, M.L. & MURILLO, J.: «Reforms of Compulsory Education in Europe (1984-1994)», *EERA Bulletin, 2,* 1996, pp. 9-12.

GARCÍA-ROS, R.; CLEMENTE, A. y PÉREZ-GONZALEZ, F.: *Intervención escolar en estrategias de aprendizaje.* Valencia: CSV Ed., 1994.

GARNER, R.: «When Children and Adults Do Not Use Learning Strategies: Toward a Theory of Setting». *Review of Educational Research,* 60(4), 1990, pp. 517-529.

GULICK, R. M.: «Decision analysis as a learning strategy». En H. F. O'NEIL y C. D. SPIELBERGER (Eds.): *Cognitive and affective strategies.* New York: Academic Press, 1979.

KRASHEN, S. D.: *Principles and practice in second language acquisition.* New York: Pergamon Press, 1983.

KRASHEN, S.D.: «The monitor model for adult second language performance». En M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro (Eds.): *Viewpoints on English as a second language.* New York: Regents, 1977.

LEE, L.: Learning Strategy Instructions as a Key to Success in Second Language Learning. *Northeast Conference Newsletter,* 37, 1995, pp. 11-13.

MARTÍNEZ, A., & VALCÁRCEL, M.: «Los procedimientos: Contenidos Curriculares». *Aula de Innovación Educativa, 33,* 1994, pp. 12-20.

NAIMAN, N.; FROHLICH, M.; STERN, H. & TODESCO, A.: *The good language learner.* Toronto Language Center, Ontario Institute for Studies in English, 1978.

O'NEIL, H. (Ed.): *Learning strategies*. New York: Academic Press, 1978.

O'MALLEY, M.; CHAMOT, A.; & WALKER, C.: The role of cognition in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 9* (3), 1987.

O'MALLEY, M.; RUSSO, P.; CHAMOT, A.; & STEWNER-MANZANARES, G.: «Applications of Learning Strategies by Students Learning English as a Second Language». En C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (Eds.): *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. San Diego: Academic Press, 1988.

RUBIN, J.: «Study of cognitive processes in second language learning». *Applied Linguistics, 11*, 1981, pp. 117-131.

SCHUNK, D. H., y RICE, J.H.: «Enhancing Comprehension Skill and Self-Efficacy With Strategy Value Information». *Journal of Reading Behavior, 3*, 1987, pp. 285-302.

THOMAS, J. W. y ROHWER, W. D.: «Academic studing: The role of learning strategies». *Educational Psychologist, 21*, 1986, pp. 19-41.

LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS CRÓNICAS SEMANALES COMO DISPOSITIVO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES

VIVIANA MANCOVSKY DE ARTANA
ALICIA DEVALLE DE RENDO

«Escribir es... mirarse en el tiempo, detenerse y avanzar ...
...reconocerse y desconocerse...
... encontrarse y seguir buscando... »

—Viviana Mancovsky—

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo relata una experiencia de trabajo llevada a cabo en los profesorados de enseñanza primaria de la Argentina, durante el período de la residencia[1]. En la misma se propuso la implementación de las crónicas semanales como recurso de la formación inicial con los alumnos, futuros docentes.

La organización del siguiente artículo incluye un primer apartado que describe de manera general el trabajo de residencia y el contexto donde se da la relación entre el profesor y los alumnos. Un segundo apartado presenta un encuadre teórico del recurso elegido dentro del marco de la formación docente. Asimismo incluye las finalidades diseñadas a partir de la puesta en marcha de la experiencia. El epígrafe siguiente describe la inserción de la propuesta dentro de un proyecto de investigación-acción, más amplio, titulado D.A.R. (Docentes Acompañados de Residentes). En la cuarta sección se presenta la consigna de trabajo y la modalidad específica que fue adoptando la implementación de las crónicas semanales a partir de las producciones escritas de los residentes. En el apartado siguiente se comienza a delinear el análisis de las mismas intentando precisar algunas áreas temáticas que dieron a luz diferentes

(1) La formación de los maestros en la Argentina se lleva a cabo en los Profesorados de Enseñanza Primaria, dependientes del nivel de educación superior no universitario. La formación dura dos años y un semestre. En este último período, los alumnos, futuros maestros, realizan la residencia. Durante la misma, los residentes, hacen sus prácticas de enseñanza en una escuela primaria municipal. Esto implica una aceptación por parte de los inspectores y de los directores de las escuelas elegidas y un acuerdo de trabajo con el maestro de grado que recibe al residente. Esta última instancia de formación está a cargo de un profesor de residencia que orienta la preparación de las clases, corrige los planes y las planificaciones de los residentes, observa sus prácticas y evalúa con ellos y con los aportes del maestro del grado, las evoluciones de cada docente debutante en el ejercicio de su rol.

problemáticas de reflexión sobre la realidad vivida y sentida por los residentes en el ejercicio de su nuevo rol como maestros.

Por último, nuestro relato presenta algunos resultados susceptibles de análisis a partir de los aportes de la teoría lingüística. Igualmente propone orientaciones futuras para seguir indagando los alcances posibles de este dispositivo puesto al servicio de la formación de maestros.

¿CÓMO SE LLEVAN A CABO LAS REUNIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESOR Y RESIDENTES DURANTE EL PERÍODO DE RESIDENCIA?

Si existe una variable que caracterice y determine la complejidad de la puesta en marcha de la residencia, es ésta del TIEMPO.

El tiempo en todas sus dimensiones...

Con respecto al pasado, los saberes recibidos hasta el momento durante los distintos momentos de la escolarización y de la formación, las vivencias,...

Con respecto al futuro, la construcción permanente del rol docente como profesional reflexivo y la apropiación de ese rol como proyecto personal,...

Respecto al presente, «la incertidumbre y la certeza» que acompañan toda puesta en marcha de un proyecto, individualidades y grupos, acuerdos y conflictos, Contrato,...

Toda esta complejidad temporal que se despliega en el trabajo de residencia aparece contextualizada en dos realidades ESPACIALES distintas: la institución *escuela* y la *institución profesorado de formación docente.*

En esta configuración del tiempo y del espacio transcurren nuestras reuniones de trabajo con los residentes.

La multiplicidad de temas y de problemáticas, personales, grupales e institucionales hacen que uno actúe, reaccione, tome decisiones y resuelva situaciones en la inmediatez y en la simultaneidad de los hechos, algunos previsibles y otros, no. Gran parte de estos acontecimientos están mediatizados a partir de intercambios verbales y conversaciones más o menos sistemáticas. Con toda la riqueza y la profundidad que puede llegar a encerrar este tipo de intercambios, también puede dar cuenta de lo efímero y de la fluidez, propio del mensaje oral.

¿POR QUÉ LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CRÓNICA SEMANAL COMO DISPOSITIVO DURANTE EL PERÍODO DE RESIDENCIA?

Dentro de este contexto, presentado de manera general, nos propusimos implementar las crónicas semanales como un dispositivo de formación puesto al servicio del residente.

Haciendo explícita nuestra concepción de la *formación,* estamos convencidos que es el alumno, futuro docente, el autor de su propio proyecto de formación personal y profesional, influenciado por la variable cultural y social, a partir de un determinado contexto político e histórico. Siguiendo las ideas de Jacky Beillerot, precisamos brevemente nuestra posición al respecto: «La formación se despliega en el campo de la vida personal y en un conjunto de propuestas sociales (...) Como tal, es un proceso por el cual una persona llega a hacer su propio discurso a partir de sus aprendizajes, interroga sus propias cuestiones y elabora su vínculo con el saber». (Beillerot, J., 1988. Traducción del francés, pág. 27).

Además de considerar a las actividades de la formación dentro de un sistema institucional pedagógico, ésta última es definida, según el citado autor, como un proceso de individuación, de constitución del sujeto por sí mismo. Siguiendo esta línea de pensamiento, consideramos que forma

parte de la *relación formativa* (profesor y alumno del profesorado), el brindar instrumentos y el crear dispositivos que acompañen y orienten este proceso personal de formación.

Retomando el lugar otorgado a las crónicas semanales como dispositivo de formación, privilegiamos al *texto escrito* como medio para fomentar el desarrollo del pensamiento reflexivo y la toma de distancia necesaria, en relación con los acontecimientos vividos en la práctica cotidiana de la clase. De este modo, las crónicas semanales, también llamadas diarios de clase, ...«son instrumentos adecuados para dirigir el pensamiento de los profesores. A través de los diarios, el profesor explora por sí mismo su actuación profesional, se autoproporciona *feedback* y estímulos de mejora». (Zabalza, M., 1991, pág. 10). Es decir, las crónicas semanales permiten volver «sobre» la práctica realizada, reconstruirla y analizarla a partir de las ideas, las imágenes y las representaciones del *alumno-actor-autor* de la clase y del *alumno-autor* del registro escrito. Más específicamente, M. Zabalza detalla esta realidad particular diciendo: «(Durante las primeras prácticas de clase)... los estudiantes se encuentran en una situación excesivamente novedosa para ellos. En su cabeza, en sus afectos y vivencias personales, en sus relaciones con las personas y las actividades se van acumulando un gran caudal de sensaciones, ideas, datos, etc. El diario les ofrece la posibilidad de irlas sistematizando, organizando y, a la vez, racionalizando. Al final, los propios estudiantes pueden volver sobre la experiencia vivida y recuperarla cognitivamente: analizar cómo fueron evolucionando a lo largo de los días, qué patrones de actuación y percepción se fueron repitiendo, cuáles fueron las cosas que más problemas les plantearon y cómo las fueron afrontando, etc.» (Zabalza, M., 1989, pág. 38).

En nuestra propuesta de trabajo específica, la posibilidad de confrontar este material escrito con las observaciones de clase hechas por el docente del grado y/o por el profesor de residencia y con el plan previsto de la clase, amplía la información sobre los hechos ocurridos en la práctica. Es así que, los aspectos percibidos, reconocidos, ocultos y desvelados, ocultos y negados se entretejen en un nuevo discurso creado, permitiendo la reflexión, el análisis y la toma de distancia. Ésta última, « ... otorga un poder *sobre* la acción y *en* la acción, un acrecentamiento del profesionalismo...» (Tochon, F., 1991, Traducción del francés, pág. 9).

Por otra parte, este recurso, junto con las biografías, historias de vida, cartas e informes, constituyen el conjunto de los *documentos personales* que son utilizados para recoger datos dentro de un paradigma cualitativo e interpretativo de investigación en ciencias sociales. Fundamentalmente, estas técnicas suministran información respecto de la estructura, dinámica y funcionamiento de la vida mental del autor, a partir de los relatos escritos personalmente.

De este modo, la crónica semanal o diario de clase es un dispositivo útil para fomentar el desarrollo de la reflexión sobre la propia práctica. En un interesante libro escrito por M. Zabalza, donde relata una investigación llevada a cabo con profesores de los cursos de Pedagogía, se analiza la puesta en práctica del uso de los diarios para analizar los dilemas prácticos de los profesores. Así, este autor destaca la «potencialidad reflexiva y reconstructiva» que tiene este recurso para acceder al pensamiento y la acción de los maestros. Siguiendo los aportes de este pedagogo, el uso de los diarios de clase encuentra su legitimación conceptual a partir del *paradigma del pensamiento de los profesores*. Este enfoque teórico se apoya en los siguientes supuestos:

— los profesores son profesionales racionales que construyen su acción de manera reflexiva dentro del contexto complejo e incierto que es la clase.

— la actuación de los profesores está dirigida por sus pensamientos (juicios, creencias, teorías implícitas, etc.).

Finalmente, con respecto al hecho de considerar al docente como un profesional reflexivo, nos resulta oportuno definir esta competencia que hoy en día es eje de discusión en los centros de formación docente. Es así que Kenneth Zeichner escribe: «El concepto del maestro como profesional reflexivo reconoce la riqueza de la maestría que encierran las prácticas de los buenos profesores. Desde la perspectiva del maestro concreto, significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia, y que el tipo de sabiduría que se deriva por completo de la experiencia de otros (aunque también sean maestros), en el mejor de los casos, se encuentra empobrecida y, en el peor, es ilusoria». (Zeichner, K., 1993, pág. 45).

A partir del encuadre teórico precedente y teniendo en cuenta nuestras *finalidades de trabajo*, consideramos la crónica semanal como producción escrita capaz de crear «materialmente»:

— Un espacio de reflexión personal, de diálogo y de encuentro consigo mismo.

— Un lugar de confrontación y de análisis entre lo planificado (instancia preactiva de la clase), la concreción (lo realizado) y la reconstrucción de esa realidad (instancia postactiva), a partir de los aspectos capaces de ser vistos e identificados y de otros más difícilmente visibles (negados y/o ocultos).

— Un medio de expresión donde manifestar sensaciones, vivencias, estados de ánimo, ideas y reflexiones frente a las situaciones vividas desde el desempeño del nuevo rol, en la relación con: el alumno, el grupo clase en general, el maestro de grado, los compañeros residentes, los otros protagonistas de la escuela, el profesor de residencia y el grupo de profesores en general (asesores de las didácticas especiales, profesor-coordinador de residencia, etc.)[2].

— Un medio de comunicación (priorizando el carácter público de la crónica semanal que la diferencia de otras producciones escritas, como el diario íntimo) que sirve como punto de partida para el diálogo con los otros (grupo de residentes, profesor y maestro de grado).

¿EN QUÉ CONTEXTO SE LLEVÓ A CABO LA PRODUCCIÓN DE LAS CRÓNICAS SEMANALES?

Esta experiencia se incluye dentro de un proyecto de investigación-acción titulado: «**D**ocentes **A**compañados de **R**esidentes (DAR). Una alternativa de profesionalización para la formación de los maestros». El mismo surge a partir del trabajo con alumnos residentes en el intento de incluir a los maestros de grado en una

(2) Todas estas manifestaciones de la conducta del maestro permiten trabajar la noción de *implicación personal*. Ésta aparece trabajada en un artículo publicado por un grupo de profesores de la Universidad de Santiago de Compostela que proponen el uso del diario de los alumnos del Magisterio como instrumento de formación. En el mismo definen la naturaleza y la función de este recurso e identifican la implicación personal como una de las características esenciales a trabajar, a partir del diario producido por los alumnos-futuros docentes. La acción del maestro en la clase implica una intervención consciente que se opone a una simple operación mecánica. Este tipo de acción «... supone una implicación personal: el pensamiento, los sentimientos y las emociones de la persona que actúa tienen lugar en ella tanto como sus convicciones, sus proyectos, sus conocimientos y sus esquemas perceptivos. (...) La implicación personal debe llevarse a cabo sobre dos aspectos principales: por un lado, un trabajo sobre sí mismo y por otro, sobre las tareas profesionales.» (Zabalza, M.; Montero, M. y Álvarez, Q., 1991. Traducción del francés, p. 83).

tarea de coparticipación. Es decir, el protagonismo del profesor, de los residentes y de los maestros es una de las ideas directrices de esta experiencia de investigación-acción.

Un segundo eje central del proyecto es el lugar otorgado al aprendizaje por la interacción. Más precisamente, ...«esta propuesta de trabajo concibe a los residentes, el profesor coordinador de la residencia y los maestros como "un grupo de aprendizaje". La tarea en equipo de este grupo permite resignificar la situación de la residencia del futuro maestro en la escuela y en el aula. Las estrategias que coordina el profesor de residencia van posibilitando que los sujetos involucrados tomen conciencia de las problemáticas, tanto didácticas, como las de las relaciones interpersonales que le van planteando el desarrollo de la residencia; problemas que deberán resolver tanto los residentes, el profesor y los docentes que interactúan». (Devalle de Rendo, A., 1993, p. 2).

Específicamente, nuestra experiencia con las crónicas semanales se encuadra dentro de la «metodología» del proyecto DAR, junto con otros recursos. Algunos de ellos son: las discusiones de intercambio entre los distintos protagonistas de la propuesta, las fotos, las grabaciones, los vídeos de clase, etc., producidos por los diversos actores de la práctica.

Finalmente, la puesta en marcha del proyecto DAR se concretiza a partir de tres etapas. Una primera, llamada «información y consulta», está destinada a dar a conocer las características y las condiciones del proyecto y a abrir instancias de consulta para constatar el compromiso de los actores en el mismo. Una segunda etapa, «desarrollo pedagógico didáctico», consiste en el trabajo sobre la práctica en la institución escuela, y más precisamente en el aula y el seguimiento evaluativo de las acciones. La última instancia, llamada «resonancia» abarca el momento donde se recogen y se sistematizan los efectos de las dos etapas anteriores.

La puesta en marcha de la experiencia con las crónicas semanales se lleva a cabo durante el segundo momento del proyecto DAR.

¿CÓMO SE IMPLEMENTÓ EL USO DE LA CRÓNICA SEMANAL CON LOS ALUMNOS RESIDENTES?

Una vez planteadas y analizadas las finalidades enunciadas precedentemente con los residentes, comenzamos a delinear la consigna para concretar la producción de las crónicas, a partir de las situaciones personales y particulares que iban viviendo.

La *consigna* fue dada de manera general y abierta, a saber:

«Es necesario intentar reconstruir por escrito la clase que han dado con todos aquellos elementos, características, sensaciones, percepciones e informaciones que sirvan para describirla e interpretarla en función de lo vivido. Para organizar la escritura y la posterior lectura del material, es conveniente que precisen el día y los temas curriculares trabajados, el tipo de actividad propuesta y/o los ejercicios realizados».

Posteriormente fijamos un día de entrega para presentar la producción escrita semanal y una lectura detallada de nuestra parte, agregando comentarios y preguntas al lado de las ideas relatadas por los residentes en sus escritos.

Intencionalmente no dimos indicaciones sobre:

— La construcción del relato hecha en primera persona o en alguna otra persona gramatical.

— La extensión del relato. (De esta manera, aparecieron relatos más detallados, otros más concisos y breves y otros, a la manera de un listado de frases cortas como relato de una clase dada).

— Un orden de exposición para presentar los hechos ocurridos.

Una vez realizada la producción individual y la lectura comentada de la misma, se fijaron momentos de análisis y de intercambio en las reuniones de trabajo con los residentes, a partir de aspectos significativos de las producciones individuales, seleccionados por nosotros o por los mismos autores de cada producción. A veces, ciertas apreciaciones escritas por los alumnos nos parecían valiosas y ricas en la construcción de representaciones colectivas, que podían ser compartidas por el grupo, y las utilizábamos para trabajar una situación particular de análisis. Por ejemplo, el tipo de relación establecida con la maestra del grado. (Ver temáticas abordadas en el apartado siguiente).

En síntesis, las crónicas semanales realizadas por los residentes fueron:

— producciones individuales,
— sin límite de extensión,
— sin pautas de redacción a partir de un tipo particular de discurso y
— de «carácter público»; es decir, concebidas para el diálogo personal y para el intercambio con el grupo de residentes y el profesor.

¿CÚALES FUERON LAS TEMÁTICAS POSIBLES QUE SE DESENTRAÑARON A PARTIR DE LA LECTURA DE LAS CRÓNICAS SEMANALES PRODUCIDAS?

Intentar clasificar la diversidad y la multiplicidad de temas surgidos en las crónicas, es una tarea compleja que superaría el alcance de este artículo.

Nuestro objetivo, en este apartado, apunta a agrupar las apreciaciones que fueron surgiendo de las distintas producciones escritas de los residentes con el fin de analizar la problemática vivida y sentida por los alumnos, futuros docentes. Este trabajo de reflexión fue propuesto a partir de nuestros comentarios escritos al margen de las diferentes producciones individuales, las conversaciones personales con los diferentes alumnos y las reuniones de intercambio con el grupo de residentes.

La posibilidad de agrupar la diversidad de temas surgidos en las crónicas personales nos permitió descubrir y analizar una serie de procesos que caracterizan la problemática del residente frente al desempeño de su nueva función como maestro y que permiten la reflexión sobre la profesionalización de la tarea docente. Estos procesos serán abordados en nuestro último apartado.

Con respecto al intento de categorización propuesto, es necesario aclarar que en algunos casos, una misma cita seleccionada como ejemplo de una problemática a analizar, puede ubicarse en varias de las áreas temáticas propuestas a continuación.

Sin la pretensión de crear un orden jerárquico de temas ni de realizar una exposición exhaustiva a partir de los mismos, algunas áreas temáticas que se trabajaron, fueron:

APRECIACIONES QUE REFLEJAN EL PROCESO DE TOMA DE DECISIÓN EN EL MOMENTO Y DE REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN, FRENTE A LA INMEDIATEZ DE LOS HECHOS SEGÚN:

LOS TEMAS DE ACTUALIDAD Y LA TOMA DE CONCIENCIA DEL DOCENTE COMPROMETIDO SOCIALMENTE:

> *Sexto grado. Clase de Ciencias Sociales. Tema: población argentina. Trabajo con un recorte periodístico: «Los chicos se entusiasmaron con la lectura y el análisis del diario. La clase se pasó muy rápido. Queríamos charlar mucho sobre el tema. Al final, terminamos hablando sobre la inmigración coreana en la Argentina. Me di cuenta que tal vez los chicos tienen un cierto racismo para con ellos y hay que tener mucho cuidado sobre lo que decimos y opinamos como docentes» (S.)*

«En Ciencias Sociales a partir de los dibujos de la época colonial y de la época actual, logramos armar un cuadro de semejanzas y de diferencias. Incluso cuando hablamos de las escuelas coloniales donde sólo iban los hijos de los ricos, surgió el tema de la escuela pública en la actualidad y se comentó el tema de los paros docentes en defensa de ésta» (G.)

LAS MODIFICACIONES EN LA TAREA PROPUESTA:

«Me equivoqué en hacer esa pregunta que desvió a los chicos del tema! ¿Por qué lo pregunté? Para dar un cierre o para abrir una posibilidad? Lo que sí es que me di cuenta después de haberla dicho» (L.)

Segundo grado. Clase de Ciencias Sociales. Tema: La revolución de mayo de 1810. «Al verlos trabajar con las secuencias para ordenar temporalmente, me di cuenta que no iban a poder leerlas todas ni ordenarlas. Esperé unos minutos para probar y decidí trabajar con todo el grupo de alumnos para resolver la actividad» (K.).

«Me costó bastante coordinar la actividad. Cuando la planifiqué me había hecho a la idea de que esto daba para que los chicos trabajaran solos, discutiendo en pequeños grupos. En la realidad del aula, tuve que intervenir mucho más de lo que esperaba, leyendo para todos el problema, y acercándome constantemente a los grupos» (E.)

LAS DIFICULTADES APARECIDAS EN EL GRUPO DE ALUMNOS EN RELACIÓN CON EL CONTENIDO A TRABAJAR:

Cuarto grado. Clase de Ciencias Sociales. Tema: La vida en la metrópoli y las relaciones entre España y América. «Conversamos sobre la vida en la colonia y en la metrópoli, luego sobre cómo eran ambos gobiernos y colocamos en el pizarrón las palabras dependiente e independiente. Pero al trabajar estas nociones, los chicos las confundían con la de "libertad". Tuvimos que buscar las diferencias con ayuda del diccionario y analizar bastantes ejemplos» (G.)

«Retomé el tema del día anterior (reconocimiento de sustantivos) pero no me manejé muy bien con las actividades ... Se suponía además que sería un tema de repaso sobre el género de los sustantivos; pero los chicos no tenían las ideas básicas del tema. Tendré que prever este tipo de situaciones... » (M.)

APRECIACIONES *SOBRE* LA REFLEXIÓN *EN* LA ACCIÓN. COMENTARIOS QUE REFLEJAN EL PROCESO DE TOMA DE DISTANCIA QUE FACILITA LA POSIBILIDAD DE RECONSTRUIR, «A POSTERIORI» DE LA ACCIÓN, LA CLASE, POR MEDIO DE LA ESCRITURA. TOMA DE DECISIONES PARA IMPLEMENTAR CAMBIOS EN LAS PRÓXIMAS CLASES EN RELACIÓN CON:

LA NECESIDAD DE UN SÓLIDO MANEJO DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES Y DE UNA CLARA RED CONCEPTUAL CON LAS NOCIONES Y LAS IDEAS BÁSICAS QUE FUNDAMENTAN EL TEMA A TRABAJAR:

Cuarto grado. Ciencias Naturales. Tema: tipos de locomoción de los animales. Trabajo en pequeños grupos con muestras de huellas en plastilina para deducir y analizar el modo de desplazamiento de diferentes insectos. «Finalmente en la puesta en común los alumnos expresaron sus conclusiones, justificándolas. Tambien dieron otros ejemplos relacionando y asociando ideas. Terminamos hablando de los

reptiles, los dinosaurios... No podía creer la cantidad de cosas que surgieron de la observación y del análisis de las muestras! Realmente me alegré de haber podido responder a todas las inquietudes de los chicos. Creo que fue fundamental tener en claro el tema porque muchas veces las preguntas eran relacionadas con las ideas básicas de mi plan de clase, aquéllas de las que jamás pensé que hablaría con ellos» (E.)

«La clase no fue muy buena. Faltó mucha información de mi parte y un cuadro integrador de conceptos para aclarar ideas. Yo había previsto un cuestionario como cierre... » (M.)

«Tengo dificultades para sintetizar los conceptos y esto afecta el desarrollo de los contenidos» (M.)

EL MANEJO DEL TIEMPO EN LA CLASE:

Cuarto grado. Matemática. Polígonos. «Los chicos trabajaron todos y sin dificultad; pero creo que abusé de su atención, tardé demasiado en presentar a la figura como un polígono y en nombrar sus elementos. Ya para ese momento algunos estaban en otra cosa» (M.)

«El tiempo no alcanzó para que cada uno mostrara su dibujo sobre el frente de la escuela, rescatando los detalles de las fotos observadas. Retomaré esto en la próxima clase para iniciarla» (G.)

LA TOMA DE CONCIENCIA DE LOS DISTINTOS RITMOS DE APRENDIZAJE Y DE LOS PROCESOS SINGULARES DE PENSAMIENTO QUE APARECEN IMPLÍCITOS:

«Con esta clase comprendí que en el proceso de aprendizaje, hay tantos patrones como participantes hayan en él mismo. Es como un abanico de caminos posibles que convergen en un punto» (E.)

Segundo grado. Gramática. Trabajo de reconocimiento de las cualidades (después de una actividad grupal de buscar carteles con cualidades y de completar oraciones escritas en el pizarrón, se realizó un ejercicio individual similar). «Considero que el ejercicio escrito tenía muchas cualidades y los mareó. Esta clase también fue muy individualizada en función de las demandas de cada nene. También fue difícil para los alumnos que casi no saben leer» (G.)

Segundo grado. Trabajo con las rimas de una poesía. Reconocimiento individual de rimas con distintos colores en un texto fotocopiado. «Observo que les apasiona escuchar cuentos y poesías, ya que enseguida capto su atención. Hay chicos que terminaron enseguida la actividad y a otros, les costó mucho reconocer las rimas. Los que terminan más rápido se aburren mientras esperan que termine el resto» (G.)

APRECIACIONES RELATIVAS A LA DISCIPLINA DEL GRUPO-CLASE, NECESARIA PARA LLEVAR A CABO LA TAREA PREVISTA:

«Armamos entre todos una guía de preguntas para entrevistar al vicedirector, al día siguiente. Esto los entusiasmó. Participaron casi todos los chicos, pero en un gran desorden. Hubo mucho griterío y estaban muy inquietos. Yo no podía lograr que hablen de a uno y que se escuchen» (A.)

(Después de un trabajo de puesta en común con el grupo de alumnos) ... «Este día terminé cansada. Dirigir la puesta en común es agotador porque

todos quieren hablar pero no saben escucharse y frecuentemente repiten las cosas cien veces» (E.)

APRECIACIONES SOBRE LA COORDINACIÓN DEL GRUPO Y SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL MISMO COMO GRUPO DE TAREA

«Me gustó mucho la dinámica de trabajo porque los chicos participaban y se corregían entre ellos. Si alguno decía algo que estaba mal, los otros le explicaban, le movían las piezas del rompecabezas o le mostraban los suyos». (Otro día)... Una vez más, se formó un clima de intercambio de información entre los chicos. Se ayudan y se corregían voluntariamente» (E.)

«Noté que el grupo es muy dependiente. Necesitan que les diga a uno por uno la consigna, a pesar de haberla explicado pausadamente en el frente » (A.)

«El viernes sentí que la situción en el aula había sobrepasado mi grado de tolerancia. El hecho más importante fue el poco respeto de un grupito de varones para conmigo » (M.)

«En la puesta en común, algunos chicos se dispersaron y en otros, se generó una discusión por cuestiones de competencia. Me pedían que dijese cuál era la maqueta que estaba mejor hecha. Les hice entender que hacer el mejor trabajo no fue parte de la consigna ni fue el objetivo de la actividad» (E.)

COMENTARIOS SOBRE LA RELACIÓN CON LA MAESTRA DEL GRADO:

«Mi relación con la maestra a cargo es buena en algunos aspectos y regular, en otros. Es positiva en la medida en que ella observa mis clases y registra sus comentarios tratando de hablar conmigo sobre sus observaciones. Suele orientarme sobre la evolución de la clase a dar. Pero encuentro algunas dificultades para comunicarme con ella en lo que se refiere a la aceptación de mis propuestas. Algunas veces me siento anulada en mi forma de querer encarar el rol docente... » (M.)

«Las prácticas de Ciencias Naturales no fueron tan claras y prolijas como las de Matemáticas. El no coincidir con la maestra en la forma de presentar la experiencia y una diferencia de conceptos sobre el "humus", me hicieron sentir insegura durante la clase» (M.)

«Comencé la clase normalmente. Cuando empecé a conducir a los alumnos para que deduzcan el algoritmo convencional, la maestra de repente tomó la tiza y explicó la división. Te imaginarás que me hice a un lado y la dejé seguir. Comprenderás que fue una situación difícil; pero pude salir!» (S.)

APRECIACIONES SOBRE LA IDENTIFICACIÓN Y LA DEFINICIÓN DEL ROL DOCENTE A CONSTRUIR EN LA PRÁCTICA COTIDIANA

«Confieso que también esta semana fue conflictiva, pues a veces no sabía en qué lugar estaba. Era docente o era alumna? Tomé lo que creo que soy: docente...» (S.)

«Siento que cada vez me voy soltando un poco más con los chicos, cada vez me siento más su maestra. A veces me cuesta lograr que ellos hablen de uno en uno, que se escuchen. Otras, me veo gritando y tratando que se callen y esto no me gusta» (A.)

CUÁLES FUERON LOS APORTES Y LOS RESULTADOS ALCANZADOS A PARTIR DEL USO DE LA CRÓNICA SEMANAL? QUÉ ORIENTACIONES DELINEAR PARA CONTINUAR SU IMPLEMENTACIÓN?

El trabajo con las crónicas semanales genera una serie de aportaciones que sirven para seguir estudiando su implementación. Asimismo, los resultados alcanzados dan cuenta de la variedad de análisis posibles que permite el uso de este recurso.

Para ordenar este último apartado, utilizaremos de manera general e introductoria algunas nociones de la lingüística a fin de contextualizar nuestro análisis de resultados. Al finalizar, presentaremos una serie de orientaciones y de cuestiones para seguir «interrogando» a este dispositivo puesto al servicio de la profesionalización de la formación docente.

En principio, un texto puede ser considerado, en función de su contenido o de su temática, como un producto; es decir, como un *enunciado*. También puede ser visto como un acto o un proceso que manifiesta un enunciado. En este caso, la Lingüística habla de *enunciación*.

Según un primer enfoque general, esta disciplina estudia los diferentes elementos constitutivos que aparecen en un marco enunciativo: los protagonistas (emisor y destinatario) y la situación de comunicación (circunstancias espacio-temporales, condiciones generales de la producción y de la recepción del mensaje).

Por otra parte, un enfoque más restringido considera a la Lingüística de la enunciación interesada en uno de estos elementos del marco enunciativo: el hablante (el escritor). De esta manera, la lingüística estudia «las huellas lingüísticas» (las marcas subjetivas) con las cuales, el emisor, se inscribe explícita o implícitamente en el mensaje que produce.

Trasladando esta breve conceptualización de la Lingüística a nuestro trabajo, podemos ver la crónica semanal como un producto o enunciado y/o como un proceso de enunciación.

El alcance de nuestra experiencia se limitó a trabajar dentro de la primera acepción. Es decir, analizamos las producciones escritas, en tanto que enunciados, clasificando el contenido de las mismas, en distintas áreas temáticas. Para tal fin, utilizamos algunos principios de la técnica de análisis de contenido.

Esta tarea nos ayudó a desentrañar una serie de procesos paralelos, esperados e imprevistos, a partir del reconocimiento de las diferentes temáticas mencionadas en el apartado anterior.

Uno de los procesos esperados, fue el relativo a la toma de conciencia de la necesidad de la *teoría* para interpretar los fenómenos de la clase, más allá del simple comentario e intercambio de opiniones sobre los hechos sucedidos. Es decir, surgió la necesidad de buscar explicaciones que analicen la práctica cotidiana desde diferentes abordajes teóricos de las ciencias de la educación.

Otro de los procesos previstos fue la posibilidad de registrar los avances y los logros personales en la situación de «dar la clase». Es decir, observar la evolución durante el período de residencia, permitió detectar ciertos problemas puntuales en la práctica (por ejemplo, la dificultad de ordenar al grupo de alumnos antes de comenzar con la clase, el inconveniente de enunciar consignas poco claras e imprecisas, etc.). En este sentido, las crónicas acompañaron a los otros recursos de la residencia: la observación de la práctica y el registro de observación hecho por diversos observadores. Algunos residentes evaluaron el uso de las crónicas semanales al finalizar la residencia valorando esta posibilidad de registrar su propia evolución:

> *«A través de ellas pude ir haciendo análisis parciales de mi evolución. Pude reflexionar sobre lo que me iba pasando en las clases, sobre lo que me*

pasaba a mí, en relación con los chicos y la maestra» (L.)

«Las crónicas me ayudaron a ver y a crecer» (C.)

Por el contrario, uno de los procesos no previstos, que apareció en la realización de las crónicas semanales individuales, fue la toma de conciencia de problemas de escritura (de ortografía, de sintaxis en la construcción de frases, etc.) en algunos casos particulares. La falta de claridad para ordenar un discurso escrito generalmente apareció junto con problemas en la capacidad de ordenar y organizar los distintos momentos de una clase en torno a un contenido disciplinar.

Por último, retomando las finalidades enunciadas en uno de los apartados precedentes, las crónicas semanales sirvieron como «ejercicio» útil para fomentar la toma de distancia reflexiva sobre la práctica cotidiana. La sistematicidad personal que cada uno encontró para redactar las crónicas, sirvió como entrenamiento en este proceso de distanciación:

«Hacer las crónicas enseguida después de dar la clase, me servía más para ver las cosas que pasaron» (G.)

«... A medida que las iba escribiendo descubría detalles que no me daba cuenta de ellos, en el momento de estar en la clase » (M.)

Queda, en el marco de una propuesta futura, la posibilidad de trabajar las crónicas semanales como procesos de enunciación, acudiendo a los aportes del análisis del discurso. A partir del mismo, sería interesante analizar los esquemas de pensamiento, las concepciones implícitas, las categorías interpretativas del docente teniendo en cuenta el orden del relato, las repeticiones, las metáforas, las marcas subjetivas, las omisiones, etc. que aparecen en las producciones escritas.

También queda planteado el interrogante sobre la obligatoriedad de rechazar las crónicas semanales durante la residencia y sobre la valoración de las mismas como recurso de evaluación. Es necesario retomar esta problemática a partir de aquellos alumnos que manifestaron su descontento sobre la implementación del recurso:

«No me gustaban. No me gustaba compartir con alguien lo que escribo» (M.)

«Las crónicas las hacía por cumplir» (S.)

En conclusión, a partir de nuestra experiencia y en función del marco teórico presentado, pudimos reconocer, en la crónica semanal, un instrumento capaz de integrar y de promover el *pensamiento práctico* del docente[3] hacia la profesionalización de su trabajo. Siguiendo las ideas de Pérez Gomez, el mismo se constituye a partir de tres procesos complementarios:

— el conocimiento en la acción,
— la reflexión *en* la acción y
— la reflexión *sobre* la acción y *sobre* la reflexión en la acción.

Hemos comprobado que el dispositivo implementado reconstruye la clase vivida integrando estos tres procesos y tiende a hacer de *la práctica,* el eje de la formación continua.

Este discurso recreado en el texto escrito, abre un espacio de *conocimiento, de análisis* y de *creación...* Herramientas im-

(3) Utilizamos esta noción a partir de los aportes de A. PÉREZ GÓMEZ, quien define el pensamiento práctico del profesor como: «...un conjunto idiosincrático, en sí mismo coherente, de carácter cognitivo y afectivo, explicativo y normativo, de conocimientos, capacidades, teorías, creencias y actitudes». (PÉREZ GÓMEZ A., 1987, p. 17).

prescindibles de toda persona en formación, para concretar un proyecto personal, comprometido social y profesionalmente con la función de *ser maestro...*

BIBLIOGRAFÍA

BARDIN, L.: *L'analyse de contenu*. Paris, Ed., PUF, 1977.

BEILLEROT, J.: *Voies et voix de la formation*. Paris, Ed. Universitaires, 1988.

DEVALLE DE RENDO, A.: *Docentes y residentes, futuros maestros de escuela primaria. Un aprendizaje en interacción.* Comunicación del Congreso de Pedagogía, Puerto de Santa María, España. 1993.

— *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización. Proyecto D.A.R.*, Buenos Aires, Ed. Aique, 1996.

DUCROT, O. y TODOROV, T.: *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje,* Madrid, Ed. Siglo XXI, 1984.

KERBRAT-ORECHIONI, C.: *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage.* Paris, Ed. A. Colin, 1980.

PÉREZ GÓMEZ, A.: *El pensamiento práctico del profesor, implicaciones en la formación del profesorado.* Universidad de Málaga, (Mimeo), 1987.

TOCHON, F.: «Le journal d'un funambule: son epistemologie pragmatique», *Recherche et Formation,* (9), Paris, 1991, pp. 7-15.

ZABALZA, M. (coord.): *La formación práctica de los profesores.* Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares. 25-27 de Septiembre 1989.

ZABALZA, M.; MONTERO, M. y ÁLVAREZ, Q.: «Un outil de formation professionnelle: le journal de l'éléve-maitre», *Recherche et Formation,* (9), Paris, 1991, pp. 79 a 98.

ZABALZA, M.: *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores.* Barcelona, Ed. PPU, 1991.

ZEICHNER, K.: «El maestro como profesional reflexivo», *Cuadernos de Pedagogía,* (220), Barcelona, 1993, pp. 44 a 49.

ALUMNAS Y PROFESORAS EN CAMPOS CIENTÍFICO-TECNOLÓGICOS EN UNIVERSIDADES EUROPEAS: ALGUNOS DATOS PARA EL ANÁLISIS (*)

MARISA GARCÍA DE CORTÁZAR NEBREDA (**)

Educación, mujer y desigualdad son los tres lados de un triángulo que aparentemente tiene en la actualidad vértices débiles. Hablar de educación y desigualdad referido a las mujeres puede parecer algo remoto a la vista de los logros educativos conseguidos en los últimos veinte años. En efecto, la mera comparación de la escolaridad alcanzada por las mujeres en relación con las generaciones anteriores muestra el espectacular avance obtenido en todo el mundo. En los países desarrollados, los esfuerzos por reducir las desigualdades educativas entre chicos y chicas se han centrado en la enseñanza superior, en abrir a las mujeres campos de estudios tradicionalmente dominados por los hombres y con ello ampliar sus perspectivas profesionales. Una mirada a las estadísticas de la UNESCO muestra hasta qué punto han tenido éxito las políticas educativas tendentes al logro de un equilibrio sexual en las instituciones superiores, en las que la matrícula femenina representa o sobrepasa la mitad de los efectivos escolares. En los países en vías de desarrollo, la velocidad de incorporación de las mujeres a las aulas hace previsible que en las próximas décadas se alcance una situación similar. Ya en 1993, las mujeres representaban el 40% de los estudiantes de tercer grado en estas zonas.

Europa sigue el patrón de los países desarrollados y en los albores de los años ochenta alcanza la equiparación de los sexos en la Universidad. Veinte años antes, había logrado la paridad en la enseñanza secundaria, requisito necesario para alcanzar la igualdad en el nivel posterior. En la actualidad, niñas, adolescentes y jóvenes mantienen unos niveles de acceso en los que, al menos cuantitativamente, no se producen desigualdades; incluso presentan mayores tasas de participación en la Universidad que sus compañeros. Se puede afirmar que las desigualdades educativas en razón del sexo han desaparecido con relación al acceso a los niveles de educación formal que ofrece el sistema educativo. Sucede, además, que este éxito en la entrada se mantiene en los niveles de salida. Niñas, adolescentes y jóvenes permanecen con mayor intensidad en el sistema educativo y logran, en términos generales, mejores rendimientos. Se gradúan en mayor proporción y con mejores calificacio-

(*) Una primera versión de este artículo se presentó como ponencia en el seminario «Women in Science, Engineering and Technology: A Comparison of Experiences in Europe», organizado por el British Council en Córdoba, los días 25 y 26 de septiembre de 1997.

(**) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

nes, y prolongan su escolaridad en niveles posteriores con más frecuencia que los varones. Los sociólogos y psicólogos que han estudiado este hecho aluden a la mejor integración personal y social que las chicas logran en los establecimientos escolares, pues despliegan una estrategia de conocer y aprovechar las reglas del juego por las que se rige el sistema educativo, aunque suponga un esfuerzo mayor. La institución educativa reconoce y premia ese esfuerzo, y actúa según una normativa de igualdad formal que posibilita y hace visibles los niveles de competencia de las chicas y pone de relieve sus logros difuminando las barreras y prejuicios.

MUJERES, HOMBRES: NO TAN IGUALES

Sin embargo, un análisis más profundo de lo que ocurre en el interior de los sistemas de enseñanza superior de los países occidentales da cuenta de que la simetría de hombres y mujeres en la educación de tercer grado es, en cierto modo, aparente y dista mucho de ser un hecho. Dentro de las instituciones universitarias, las opciones escolares de chicos y chicas son muy distintas, y ello provoca que esta distinción pueda considerarse como un persistente indicador de la arcaizante concepción de los papeles atribuidos a mujeres y hombres. Cualquier estudio sobre el binomio género y educación señala la mayor propensión de las chicas a situarse en opciones de «letras» y a los chicos en las de «ciencias», y, aunque es cierto que en los últimos años las diferencias se han atenuado, las cifras actuales muestran todavía unas variaciones muy importantes que indican su vigencia.

En la actualidad, algo más de diez millones de mujeres europeas cursan estudios en universidades e instituciones afines. Sin embargo, sólo una de cada diez lo hace en disciplinas científico-tecnológicas, cifra muy inferior a la que corresponde a sus compañeros varones y que da cuenta de la divergente orientación disciplinar de unas y otros. El propósito de este artículo es reflexionar sobre los datos de la matrícula femenina en Ciencia y Tecnología en algunos países de Europa Occidental, es decir, en lo que en terminología de la UNESCO se denomina «tercer nivel». Las cifras básicas provienen de la propia UNESCO, contrastadas con otras fuentes (OCDE y Comisión Europea)[1]. La elección de los países pretende cumplir los criterios de una cierta muestra geográfico-cultural. Así, se van a considerar países nórdicos (Dinamarca, Suecia, Finlandia y Noruega), países centroeuropeos (Reino Unido, Francia, Alemania) y países mediterráneos (España, Italia, Grecia). Pero son, de por sí, representativos de un comportamiento bastante más general relativo a la escasa presencia femenina en ramas de enseñanza científico-tecnológicas. Como han señalado Baudelot y Establet, al comparar las tasas de acceso a los estudios superiores en 86 países, las variaciones culturales no parecen jugar un fuerte papel en la ascensión de las mujeres a la educación superior y en las diferencias observadas en la elección de ramas[2].

---

(1) Las cifras básicas son una elaboración propia a partir de los Anuarios de la UNESCO de 1983, 1995 y 1996. Como contraste, se han utilizado las siguientes publicaciones de la OCDE y la Comisión Europea:

Centre for Educational Research and Innovation: *Indicators of Education System. Education at a Glance*, París, OCDE, 1996.

Comisión Europea: *Las cifras clave de la Educación en la Unión Europea*, Luxemburgo, 1997.

EUROSTAT: *Europa en Cifras*, EUROSTAT, 1996.

(2) Ch. BAUDELOT y R. ESTABLET: «Succès fèmenins: un phénomène international», en *Permanence et renouvellement en Sociologie de l'education*, París, Harmattan, 1992.

Si se desciende al examen de las cifras de elección de estudios por género, aparece con nitidez el distinto destino académico que hombres y mujeres eligen para realizar sus estudios superiores (cuadro I). Mientras un 40% de los varones opta por estudios de Ciencias Naturales, Ciencias Matemáticas, Ingeniería o Arquitectura, sólo una de cada diez mujeres coincide en esa preferencia. Las cifras varían notablemente entre los distintos países. Así, los estudiantes de España e Italia se deciden por estos estudios en una proporción que triplica lo que ocurre en Holanda y que duplica el caso noruego. Son también esos países los que muestran el mayor porcentaje de atracción femenina a estos estudios y los que figuran con menor disparidad entre los sexos, aunque esta disparidad, en el mejor de los casos, significa que los hombres se decantan por estas opciones dos veces más que las mujeres. La tendencia apreciada en los últimos veinte años muestra una tímida convergencia entre las elecciones de hombres y mujeres, producida fundamentalmente en el lustro pasado, aunque la situación estructural se mantiene con muy pocas variaciones. Algunos países, como España y Dinamarca, han acercado sus posiciones, la mayoría ha mantenido las líneas de divergencia e incluso en el caso de Finlandia se ha ampliado (cuadro II).

CUADRO I

Elección de estudios superiores de carácter científico-tecnológico, por sexos. Año 1993

País	*% de mujeres en Enseñanza Superior matriculadas en campos científico-tecnológicos*	*% de varones en Enseñanza Superior matriculados en campos científico-tecnológicos*
Dinamarca	11,7	33,8
Finlandia	13,5	57,5
Noruega	8,6	27,0
Suecia	12,7	43,8
Reino Unido	12,4	40,0
Francia	11,3	26,0
Holanda	5,8	27,0
Grecia	12,9	37,2
Italia	16,6	37,0
España	16,0	38,8

NOTA:
La denominación de campos científico-tecnológicos incluye Ciencias Naturales (Ciencias Biológicas, Química, Ciencias Geológicas, Física, Astronomía, Meteorología y Oceanografía), Matemáticas e Informática (Matemáticas, Estadística, Ciencia Actuarial, Informática), Ingeniería (Ingeniería Química y Tecnología de Materiales, Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica y Electrónica, Topografía, Organización Industrial, Ingeniería Metalúrgica, Ingeniería de Minas, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Agronómica, Ingeniería Forestal) y Arquitectura y Urbanismo, según las definiciones de los sectores de estudio de la Clasificación Internacional normalizada de Educación (CINE), utilizada por la UNESCO.

Fuente: UNESCO, *Anuario Estadístico*, 1996.

CUADRO II

Evolución de la elección de estudios superiores de carácter científico-tecnológico, por sexos, en varios países. Años 1980, 1985, 1993

País	*% de mujeres en Enseñanza Superior matriculadas en campos científico-tecnológicos*			*% de varones en Enseñanza Superior matriculados en campos científico-tecnológicos*		
	1980	1985	1993	1980	1985	1993
Dinamarca	5,8	8,3	11,7	28,7	34,5	33,8
Finlandia	15,2	16,5	13,5	56,5	57,7	57,5
Noruega	7,8*	10,7	8,6	32,6*	33,7	27,0
Suecia	9,5*	11,6	12,7	45,6*	38,9	43,8
Reino Unido	16,6*	12,1	12,4	46,1*	42,0	40,0
Francia	—	—	11,3	—	—	26,0
Holanda	5,1	3,0	5,8	27,5	—	27,0
Grecia	15,1*	13,8	12,9	40,5*	38,3	37,2
Italia	16,3	16,0	16,6	27,7	30,0	37,0
España	11,4	11,9	16,0	32,3	32,9	38,8

(*) Datos correspondientes a 1979.

NOTA:
La denominación de campos científico-tecnológicos incluye Ciencias Naturales (Ciencias Biológicas, Química, Ciencias Geológicas, Física, Astronomía, Meteorología y Oceanografía), Matemáticas e Informática (Matemáticas, Estadística, Ciencia Actuarial, Informática), Ingeniería (Ingeniería Química y Tecnología de Materiales, Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica y Electrónica, Topografía, Organización Industrial, Ingeniería Metalúrgica, Ingeniería de Minas, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Agronómica, Ingeniería Forestal) y Arquitectura y Urbanismo, según las definiciones de los sectores de estudio de la Clasificación Internacional normalizada de Educación (CINE), utilizada por la UNESCO.

Fuente: UNESCO, *Anuario Estadístico*, 1983 y 1996.

La persistencia de este modelo fijo muestra hasta qué punto la orientación hacia las distintas disciplinas está ligada al género. Esta ligazón está basada, fundamentalmente, en la persistencia de estereotipos con respecto a la competencia e interés de las mujeres por estudiar y trabajar en Ciencia y Tecnología, así como en las imágenes sociales que estos términos despiertan en la población. Ciencia y Tecnología se conciben como algo masculino, con entornos de aprendizajes y territorios naturalmente varoniles, en los que las mujeres se perciben como elementos disonantes. En la sociedad perduran creencias y prejuicios sexistas que califican la relación de las mujeres y la Ciencia y la Tecnología como algo arduo y antipático, producto de la fal-

ta de aptitud femenina, y que se manifiesta en el tradicional recelo por parte de las escolares para proseguir estudios científicos[3]. Estos prejuicios llevan a que se produzcan diferencias de género en la autopercepción de sus capacidades y a que los varones y las mujeres planteen su formación superior y su futuro profesional de forma distinta, optando las chicas por clásicos programas de estudio, en los que puedan desenvolverse con comodidad y sin problemas posteriores[4].

CIENCIA Y TECNOLOGÍA: CASOS DIFERENTES

El acceso de las mujeres a los estudios científico-tecnológicos no es homogéneo y se observan entre los distintos campos notables variaciones. Las opciones preferidas se centran en las Ciencias Naturales, seguidas por la Arquitectura y las Matemáticas y, en último lugar, por la Ingeniería. Los estudios tradicionalmente considerados como «científicos», a los que se atribuye una imagen de puros, creativos, teóricos y conceptuales, logran más popularidad que los «tecnológicos», que se perciben con una connotación de estudios aplicados, pragmáticos y mecánicos, mientras que las preferencias de los varones están más repartidas[5]. Tampoco se da una uniformidad entre las distintas disciplinas. Es sabido que las Ciencias Biológicas presentan una aceptación mucho más alta que las Ciencias Físicas, o que la Ingeniería Agrónoma cuenta con más mujeres que la de Caminos o Navales. El recorrido por las distintas titulaciones, analizando las variaciones que en ellas se producen, puede ser muy fructífero para profundizar en el examen de las diferencias educativas, pero presenta unas dificultades de homogeneización conceptual que excede el alcance de este trabajo. Por ello, nuestro intento va a mantenerse en el examen de lo que ocurre en el seno de los distintos campos científico-tecnológicos con respecto al reparto de sus efectivos entre varones y mujeres.

En buena lógica con las cifras de los cuadros I y II, se produce el fenómeno añadido de que las mujeres que acuden a estos estudios se sitúan en una posición de minoría en el interior de los distintos campos. Es decir, que se mueven en un espacio regido por lo masculino. Sus compañeros son mayoritariamente hombres, como también lo son, en mucha mayor proporción, sus profesores y autoridades académicas, lo que en cierta manera provoca que el clima de ese entorno de estudios les resulte particularmente ajeno. Esta disparidad sexual actúa con distintos grados de radicalismo según los campos y países. Pero, prácticamente en todos, la presencia femenina figura con menor intensidad que la masculina (cuadro III).

---

(3) La bibliografía reciente sobre Mujer, Ciencia y Tecnología es muy extensa. Tres referencias para el estudio de esta relación pueden ser:

G. KIRKUP y L. SMITH KELLER (eds): *Inventing Woman. Science, Technology and Gender*, Londres, Open University, 1992.

R. GILL y K. GRINT: *Gender-technology relation: contemporany theory and research*, Londres, Taylor & Francis, 1995.

V. STOLTE-HEISKANEN (ed.): *Women in Science. Token Women or Gender-Equality?*, Oxford, Berg, 1991.

(4) J.S. ECCLES: «Gender-roles and womens achievement-related decissions», *Psychology of Women Quartely*, vol. 11 (1984), pp. 135-172.

(5) Este es un hecho repetidamente observado en distintos países. Para un análisis profundo, véase en H. ZUCKERMAN: «The careers of Men and Women Scientifists: A Review of Current Research», en *Women: Their Underrepresentation and Career Differentials in Science and Engineering*, Washington, D.C., National Academy of Sciences, National Academy Press, 1987.

CUADRO III

Estudiantes de Enseñanza Superior en campos científico-tecnológicos. Porcentaje femenino en cada campo en 1980 y 1983

País	*% de mujeres en*									
	Ciencias Naturales		*Matemáticas y Computac.*		*Ingenierías*		*Arquitectura*		*Todos los estudios superiores*	
	1980	1993	1980	1993	1980	1993	1980	1993	1980	1993
Dinamarca	27,1	42,1	18,7	27,1	7,1	21,7	30,9	46,9	48,9	52,4
Finlandia	47,7	50,3	36,9	19,7	8,9	13,8	35,1	42,6	48,2	53,1
Noruega	25,1	40,3	37,1	29,4	11,6	18,6	28,2	51,6	46,5	53,8
Suecia	28,1	44,5	17,3	28,1	3,1	19,1	24,7	48,8	45,3	54,5
Reino Unido	32,4	42,9	24,9	25,3	4,6	13,3	18,6	—	36,4	49,5
Francia	—	36,4	—	—	—	21,2	—	41,2	—	54,6
Holanda	18,2	32,2	13,2	10,2	9,3	12,5	—	—	39,7	47,2
Grecia	28,2	37,4	25,4	32,5	13,3	19,6	51,6	55,0	39,2	49,5
Italia	58,3	50,2	43,8	46,6	4,1	12,5	30,2	45,4	42,6	50,9
España	44,7	47,3	35,1	30,9	7,3	21,3	14,7	34,3	43,9	51,0

NOTA:
La denominación de campos científico-tecnológicos incluye Ciencias Naturales (Ciencias Biológicas, Química, Ciencias Geológicas, Física, Astronomía, Meteorología y Oceanografía), Matemáticas e Informática (Matemáticas, Estadística, Ciencia Actuarial, Informática), Ingeniería (Ingeniería Química y Tecnología de Materiales, Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica y Electrónica, Topografía, Organización Industrial, Ingeniería Metalúrgica, Ingeniería de Minas, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Agronómica, Ingeniería Forestal) y Arquitectura y Urbanismo, según las definiciones de los sectores de estudio de la Clasificación Internacional normalizada de Educación (CINE), utilizada por la UNESCO.

Fuente: UNESCO, *Anuario Estadístico*, 1980 y 1993.

Las Ciencias Naturales y la Arquitectura presentan porcentajes de participación femenina muy superiores a los correspondientes a Matemáticas y Computación e Ingeniería. Alrededor del 40% de los estudiantes en este campo es mujer en el primer caso y el 45% en el segundo. Holanda, Francia y Grecia destacan a la baja en Ciencias Naturales, mientras en Arquitectura lo hace España. Una explicación puede provenir del contenido de las disciplinas que engloba estos campos. En algunos países (Italia y Grecia), la rúbrica de estudios de Arquitectura aparece unida a los estudios de Bellas Artes e Historia del Arte, lo que desdibuja su carácter de disciplina científico-tecnológica. En el caso español, los estudios de Arquitectura son estrictamente estudios técnicos con un cariz mucho más cercano a las Ingenierías

que a los estudios artísticos, y probablemente en ello radique el comparativamente escaso número de mujeres. Algo similar ocurre en el conjunto de las Ciencias Naturales. Las Ciencias Biológicas o Químicas son carreras con mayor poder de captación que las Ciencias Físicas o la Geología; sin embargo, una estadística unificada puede enmascarar la distinta importancia que en unas y otras tiene la presencia femenina. En España, se aprecia con claridad estas diferencias: mientras el 60% de los alumnos de Ciencias Biológicas y el 55% de los de Química es mujer, la proporción en Físicas es sólo del 30%, y del 40% en Geológicas.

Mucha más uniformidad aparece al considerar los estudios de Ingeniería. Es esta rama del saber la que más dificultades presenta para acoger a mujeres, y la que se considera el paradigma de los estudios masculinos. Las cifras son elocuentes. En el mejor de los casos (España y Dinamarca), sólo uno de cada cinco estudiantes de Ingeniería pertenece al género femenino. Ningún otro estudio cuenta con tan escasa participación femenina, ninguno como éste resiste el avance femenino en la educación superior.

La trayectoria de los estudios de Ingeniería proporciona algunos antecedentes para comprender las barreras que presentan al acceso de las mujeres. Muchas ingenierías tienen su origen en el desarrollo del armamento, infraestructura y estrategia bélicas que propiciaron la creación de academias específicas, germen de los posteriores estudios de Ingeniería. Conviene recordar que la palabra «ingeniero» se refirió en otros tiempos a la persona que proyectaba y ejecutaba obras militares. Marcados por este carácter, los estudios de Ingeniería se configuraron como estrictamente masculinos, rasgo que les ha acompañado en su posterior desarrollo. La presencia de mujeres en las ingenierías antes de la Segunda Guerra Mundial era prácticamente inexistente. En España, por ejemplo, la primera mujer que se matriculó en una ingeniería lo hizo en 1932, y fue tan extraordinario el revuelo que produjo que, como narra la protagonista, le ofrecieron en su Escuela una garita con cristales para permanecer aislada entre clase y clase[6]. Treinta años después, tan sólo 64 mujeres estaban matriculadas en Ingeniería sobre un total de veinte mil hombres[7]. La trayectoria no es muy distinta en otros países. Actualmente, el hecho de encontrar mujeres matriculadas en Ingeniería ha dejado de ser una «anomalía», pero se sigue considerando una «rareza». La comparación con la situación en 1980 muestra que efectivamente se ha producido un avance en la incorporación femenina a las ingenierías en este período. Todos los países considerados muestran una variación positiva, pero sin sobrepasar esa masa crítica del 30% que algunos autores consideran como umbral necesario para caminar hacia la normalidad. En efecto, dentro de las carreras minoritarias pueden distinguirse distintos modelos previsibles de evolución en función de su situación estructural. La llamada «teoría de la masa crítica» afirma que cambios sustanciales y permanentes sólo ocurren en instituciones, departamentos o poblaciones en que las minorías han alcanzado un umbral crítico de presencia[8]. Ese umbral crítico es el punto en que una minoría determinada consigue una dimensión suficiente para formar una masa crítica, es decir, una proporción tal que permita pasar de situaciones de clara minoría a otras tendentes a un mayor equili-

(6) Biografía de Pilar de Careaga, luego alcaldesa de Bilbao.

(7) Es imposible encontrar datos anteriores de matrícula en Ingeniería que distinga por sexos. La primera referencia que figura en una publicación del Instituto Nacional de Estadística es del curso 1964-1965.

(8) E.M. Byrne: *Women and Science. The Snark Syndrome*, Londres, Falmer Press, 1993.

brio. La evolución de poblaciones claramente asimétricas hacia situaciones de normalidad se ve favorecida con la existencia de un volumen significativo de miembros que pueda actuar como potencial agente de cambio y soporte de los miembros de esas minorías, en el sentido de «establecer una identidad que transcienda la rúbrica de la excepción». El volumen de estas minorías, su tamaño, puede influir en el comportamiento de las mujeres hacia su mayor o menor propensión a integrarse en ellas. La actitud de las mujeres a cursar estudios en los que, aunque su presencia es minoritaria, puede alcanzar el 20-30% no es la misma que en estudios en los que sólo representa el 5-10% del alumnado. En el primer caso, pueden ser descritas como minoritarias o atípicas, pero en el segundo pueden adquirir una connotación de anormalidad por actuar tan alejadamente de su presupuesto papel femenino. Como sugiere Byrne, si en la interacción con otros estudiantes las aspirantes a entrar en estudios muy minoritarios, como es el caso de algunas ingenierías, constatan que se las percibe como anormales, su decisión de iniciar esos programas puede tambalearse, al tener que enfrentarse con las dificultades adicionales de que sus compañeros cuestionen su normalidad dentro de su identidad social[9]. Ello puede producir que se perpetúe la situación de clara minoría en algunos estudios sin que las políticas específicas para incrementar el número de mujeres surtan efecto. Serían estudios que quedarían inmunes a las acciones que habitualmente se desarrollan para fomentar la imagen positiva de los mismos, quebrar los recelos femeninos y despertar un cierto atractivo entre las posibles candidatas. Ciertas ingenierías con un marchamo de acentuada masculinidad podrían encontrarse en esta posición[10].

BUENOS RENDIMIENTOS EN LA UNIVERSIDAD

Una vez integradas como estudiantes de campos científico-tecnológicos, el comportamiento académico de las mujeres es mejor, como media, que el de sus compañeros hombres. Puede afirmarse que, superadas las dificultades de la primera elección, las mujeres mejoran su participación en los niveles de graduación y de estudios posteriores. Es decir, las diferencias con los hombres se atenúan en la terminación de estudios y en las etapas posteriores de sus carreras. En el Cuadro IV figura la proporción de graduadas mujeres sobre el total de graduados. Las cifras son muy similares, incluso con una ligera mejora, a las que aparecen en el Cuadro III, que recoge la proporción de alumnas en el seno de los distintos campos científico-tecnológicos. Y esta misma semejanza hay que tomarla como un indicador positivo. Porque, en efecto, la cuota de participación femenina en Ciencia y Tecnología cuando las graduadas eran estudiantes, por ejemplo cinco o siete años antes, eran inferiores. Por lo tanto, su presencia como graduadas ha mejorado cuantitativamente con respecto a la que tenían como estudiantes. Y, si eso es así, implica que su rendimiento ha sido superior al de sus compañeros. La comparación entre las cifras de estudiantes mujeres en 1985 y graduadas en 1992 señala claramente este avance. Prácticamente en todos los campos considerados y en todos los países se produce el progreso aludido, pero especialmente en Ingeniería. Sería posible pensar que las mujeres, traspasado el umbral de las facultades de Ciencias y Tecnología, encuentran las dificultades propias de las materias que cursan, pero no las especiales derivadas de su

(9) BYRNE: *Ibídem*.

(10) A. LANTZ: «Women engineers: critical mass, social support, and satisfaction», en *Engineering Education*, abril (1982), pp. 731-738.

género, y que los mecanismos de desigualdad se mitigan en el seno de las instituciones superiores, lo que favorecería los buenos resultados académicos. Alguna evidencia de lo aludido encontramos en España. En un estudio realizado entre 316 ingenieras españolas en 1991, se puso de manifiesto que las ingenieras no detectaron en su etapa estudiantil pautas discriminatorias por el hecho de ser mujeres, discriminación que sí sufrieron posteriormente como profesionales[11]. También puede ocurrir que las mujeres que acuden a estudios alejados de la pauta habitual de elección tengan unas características tan sobresalientes, que las haga salir airosas de cualquier escollo escolar, incluidos los de tipo discriminatorio.

CUADRO IV

Proporción de mujeres como estudiantes y graduadas en campos científico-tecnológicos sobre el total de estudiantes y graduados en dichos campos

País	*% de mujeres en*							
	Ciencias Naturales		*Matemáticas y Computac.*		*Ingenierías*		*Arquitectura*	
	Alum. 1985	Grad. 1993	Alum. 1985	Grad. 1993	Alum. 1985	Grad. 1993	Alum. 1985	Grad. 1993
Dinamarca	30,4	37,8	22,9	26,5	12,1	21,7	39,9	47,2
Finlandia	47,5	48,3	27,6	23,2	10,5	13,8	39,4	39,8
Noruega	31,8	44,9	24,1	27,1	21,5	20,5	43,9	59,8
Suecia	36,9	45,5	26,6	21,9	16,5	19,3	45,5	47,3
Reino Unido	33,3	43,6	—	30,0	7,7	20,1	—	—
Francia	—	—	—	—	—	—	—	—
Holanda	32,2	34,2	14,4	8,9	8,4	14,9	—	—
Grecia	41,2	41,5	35,8	40,4	17,5	23,5	50,1	56,4
Italia	52,8	52,5	44,9	50,8	5,9	17,7	37,4	44,9
España	45,5	46,1	37,5	33,4	10,7	16,7	21,1	27,3

NOTA:
La denominación de campos científico-tecnológicos incluye Ciencias Naturales (Ciencias Biológicas, Química, Ciencias Geológicas, Física, Astronomía, Meteorología y Oceanografía), Matemáticas e Informática (Matemáticas, Estadística, Ciencia Actuarial, Informática), Ingeniería (Ingeniería Química y Tecnología de Materiales, Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica y Electrónica, Topografía, Organización Industrial, Ingeniería Metalúrgica, Ingeniería de Minas, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Agronómica, Ingeniería Forestal) y Arquitectura y Urbanismo, según las definiciones de los sectores de estudio de la Clasificación Internacional normalizada de Educación (CINE), utilizada por la UNESCO.

Fuente: UNESCO, *Anuario Estadístico*, 1996.

(11) M. L. García de Cortázar y M. A. García de León: «Las mujeres ingenieras en España: un caso de desigualdad en el sistema de enseñanza y en el mercado de trabajo», en *Revista de Educación*, sept.-dic. (1994), Madrid, pp. 297-321.

Otro indicador importante del comportamiento de las mujeres dentro de los campos científico-tecnológicos es su progresiva incorporación a los niveles más elevados de estas carreras. El grado de participación femenina en el nivel más alto de los estudios considerados, doctorados o equivalentes, se ha incrementado sensiblemente, de forma que en la actualidad apenas difieren del que tiene en el conjunto de dichos estudios (cuadro V). La comparación entre países dentro de este concepto debe hacerse de forma cautelosa, dada la heterogeneidad de situaciones que puede producirse. Como elemento unificador y aceptablemente compatible, se va a utilizar lo que la UNESCO denomina nivel 7 dentro de los estudios superiores, que es el de mayor rango dentro de la clasificación utilizada. Para el caso español, corresponde a estudios de «postgrado, es decir, estudios cursados después de completar una licenciatura de cinco o seis años en un centro universitario. Sobre la base de esos datos y su contraste con la situación una década antes, se puede constatar el extraordinario avance experimentado. El caso español puede tomarse como modelo de evolución. En la actualidad, algo más de un 35% de los estudiantes que cursan estudios de doctorado en el conjunto de Ciencias y Tecnología es mujer y el mismo porcentaje se mantiene con respecto a los que han conseguido el grado de doctor, diez puntos más que hace una década. Naturalmente, la proporción en Ciencias es

CUADRO V

Estudiantes de postgrado matriculadas en campos científico-tecnológicos. Porcentaje sobre el total de cada campo. Año 1993

País	*% de mujeres en*				
	Ciencias Naturales	*Matemáticas y Computac.*	*Ingenierías*	*Arquitectura*	*Todos los estudios de postgrado*
Finlandia	46,6	15,3	18,5	37,7	43,4
Noruega	38,9	—	22,1	51,6	46,1
Suecia	31,2	16,6	23,1	42,6	35,9
Reino Unido	35,0	24,2	18,4	—	43,1
Holanda	30,3	14,2	16,2	—	45,1
Italia	64,1	44,3	46,9	59,3	47,7
España	43,4	26,6	16,2	30,0	46,8

NOTA:
La UNESCO utiliza para la clasificación de los estudios de enseñanza superior tres niveles jerárquicos: nivel 5 (programa de orientación práctica destinado a preparar a los estudiantes para calificar a los estudiantes en determinadas ramas profesionales), nivel 6 (programas que conducen a un primer grado universitario o a un diploma equivalente, tales como el *Bachelor's Degree* o la *Licence*) y nivel 7 (programas que conducen a un grado universitario superior. Se destinan a las personas titulares de un primer grado universitario o calificación equivalente. Se trata de programas de enseñanza de nivel superior que entrañan una especialización en el mismo sector que corresponde al primer título). Es a este último al que se refiere el presente cuadro.

Fuente: UNESCO, *Anuario Estadístico*, 1996.

bastante superior a la de Tecnología, aunque la fuerte ascensión de esta última hace previsible un acercamiento. El ejemplo de otros países como Noruega, Reino Unido e Italia, con progresos importantes en los últimos años, sostiene la hipótesis de que en el futuro la presencia de las mujeres en programas avanzados de Ciencia y Tecnología se verá incrementada notablemente, contribuyendo a quebrar la vieja idea de incompatibilidad entre Mujer y Ciencia[12].

Pero, recuperando la idea principal de estas notas, por encima de las variaciones y de las conjeturas que con respecto al porvenir puedan formularse, el hecho sustancial es la muy distinta pauta de elección de estudios científico-tecnológicos por parte de las mujeres y los hombres. Este fenómeno, como se ha señalado, se encuentra con pequeñas disparidades en casi todos los países, constituyendo una manifestación general de las diferencias en las opciones masculinas y femeninas. No tendría mayor significado este hecho de no atribuirse unas consecuencias profesionales a tal decisión. Así, las carreras de «letras», carreras de chicas, se perciben socialmente como menos prestigiosas y más precarizadas en el mercado de trabajo. Por el contrario, las carreras de «ciencias y tecnología» aparecen con una aureola de prestigio y buen comportamiento laboral. De aquí la queja de que las chicas se orienten hacia opciones educativas «poco productivas», desaprovechando un esfuerzo que, encaminado en un sentido más diversificado, podría proporcionarles rentabilidades mayores. La explicación habitual insiste en un cierto destino fatal: el condicionamiento previo de los escolares en la masculinidad y en la feminidad que induciría a las adolescentes y jóvenes a matricularse en estudios tradicionalmente femeninos y desempeñar posteriormente trabajos relacionados con el ámbito de actuación que proverbialmente se atribuye a su sexo. Cabe también preguntarse si la menor apetencia que muestran las mujeres por algunos estudios, especialmente los vinculados a las ingenierías, no es consecuencia de una valoración realista de la inversión en esfuerzo que requieren unos estudios particularmente costosos en tiempo y dedicación, y las expectativas de unos resultados laborales poco brillantes en el posterior ámbito profesional. Los datos que se conocen, por ejemplo, sobre el empleo de las ingenieras españolas no son muy alentadores. A finales de 1996, las ingenieras y arquitectas superiores presentaban una tasa de paro (19,5%) dos veces y media superior a la de los varones de esas mismas titulaciones[13]. Y tampoco parece resultar muy prometedor su desempeño laboral cuando trabajan. La pauta profesional de las ingenieras, según se desprende de la encuesta realizada a 316 ingenieras, difiere profundamente de la de sus colegas masculinos, con una dedicación preferente a actividades administrativas y de enseñanza (47%), y con serias dificultades de inserción en un mercado de trabajo marcadamente masculino dominado por un sector privado que aplica prácticas discriminatorias más o menos veladamente[14]. Probablemente, la decisión femenina de no concurrir masivamente a los estudios técnicos no sea tan desacertada.

---

(12) En el período 1980-1993, la proporción de mujeres en estudios de postgrado de Ciencia y Tecnología pasó en Italia del 35% al 58%; en Noruega, del 15% al 28%, y en el Reino Unido, del 15% al 25%. Fuente: UNESCO, *Anuario Estadístico*, 1983 y 1996.

(13) Instituto Nacional de Estadística: *Encuesta de Población Activa*, IV Trimestre de 1996, resultados detallados, Madrid, 1997.

(14) M. L. García de Cortázar y M. A. García de León: *ob. cit.*

PRESENTES EN LAS AULAS, AUSENTES EN LAS CÁTEDRAS

Un caso que requiere particular atención es el del comportamiento de la propia institución educativa con relación a la distribución por sexo de su profesorado. En casi todos los países europeos, se produce una clara segmentación vertical en que la mayoría de las profesoras se concentran en los niveles primarios, reduciéndose su entidad en los niveles siguientes. Ello origina que las etapas de educación obligatoria estén marcadamente feminizadas, equilibradamente diversificada la enseñanza secundaria y masculinizada la educación superior. Resulta curioso señalar la aparente contradicción que se da en la Universidad y otras instituciones superiores que han conseguido una paridad entre los géneros desde hace más de quince años y que, sin embargo, mantienen un profesorado en el que el 70% es hombre (1.130.000 sobre 1.620.000). Más curioso resulta aún comprobar que este porcentaje apenas ha sufrido variaciones en los últimos años, período en el que se ha producido un fuerte incremento de profesores que no se ha visto acompañado de una mejora de la posición de las mujeres en la carrera docente. En la Enseñanza Superior se da tal paralización en el proceso de tender hacia un mayor equilibrio entre los dos sexos, que se puede catalogar a las profesoras como *minoría estancada*, progresivamente más reducida a medida que se avanza en la jerarquía docente y en el prestigio de los campos de conocimiento.

La dificultad de contar con datos fiables sobre el profesorado en instituciones universitarias por países aconseja limitar el análisis sobre el profesorado femenino en los campos científico–tecnológicos a la experiencia de la Universidad española.

A finales de 1993, el profesorado universitario español sumaba 71.297 docentes, de los que un 30% eran mujeres. La fuerte evolución de las cifras de la matrícula universitaria en el último cuarto de siglo ha propiciado un crecimiento en el número de los profesores, que se han multiplicado por tres en este lapso. Las mujeres no han estado ausentes de este formidable crecimiento, aunque la nimiedad de las cifras que expresan su peso dentro del total del profesorado resta brillantez a esta evolución. Porque, en efecto, si a comienzos de los años setenta veinte de cada cien profesores eran del sexo femenino, veinticinco años después la relación se establece en treinta de cada cien. Una progresión de extrema lentitud, como puede observarse[15].

Las áreas de Ciencias Naturales e Ingeniería y Tecnología acogen en la actualidad a una minoría de mujeres profesoras. Al igual que en el caso de las alumnas, se da una fuerte segregación entre hombres y mujeres a la hora de continuar profesionalmente en estos campos. Para los hombres es una opción frecuente; para las mujeres una opción singular hoy, pero excepcional en un cercano ayer. Cuatro de cada diez profesores varones enseñan en estudios universitarios de Ciencias y Tecnología, por sólo 2,5 de cada diez profesoras. Ocho de cada diez profesores en el conjunto de Ciencia y Tecnología son hombres, frente a dos que son mujeres. Estas cifras muestran la frágil posición de las docentes en estos campos. Su representación es inferior en diez puntos a la media del conjunto del profesorado (70/30), y aparece mucho más sesgada en el campo de la Tecnología que en el conjunto de las disciplinas científicas. En éstas alcanza ese valor promedio del 30%,

(15) Instituto Nacional de Estadística: *Estadística de la Enseñanza en España*, varios años, y *Estadística de la Enseñanza Superior en España*, curso 1992-1993, Madrid, 1997.

mientras en aquélla apenas sobrepasa el 15%[16]. Sin embargo, la evolución reciente muestra un contraste notable. En el caso de las Ciencias Naturales, la proporción de mujeres se ha mantenido estable; no se ha producido una mejora en su posición pese a que el número de docentes ha aumentado significativamente. En el caso de la Tecnología, sí se ha dado un cambio relevante. Las profesoras, que diez años atrás se movían en valores testimoniales, han incrementado su peso dentro del área en más de diez puntos. Esta tendencia se ha acentuado en el último curso en las Escuelas Técnicas Superiores, centros universitarios de gran prestigio y de rancio monopolio masculino. Sería aventurado mantener que en el campo de la enseñanza tradicionalmente más adverso para las mujeres es donde, precisamente, se ha producido una mayor «permisividad» en el acceso de las ingenieras y arquitectas a las actividades docentes[17]. La realidad puede ser menos optimista. Las mujeres arquitectas e ingenieras tropiezan con serias dificultades para ejercer su profesión en el terreno habitual de la Arquitectura y la Ingeniería y se refugian en la docencia, espacio laboral en el que encuentran menores trabas para el desarrollo de sus quehaceres profesionales y menor resistencia masculina, por ser una actividad poco apetecida por ingenieros y arquitectos.

Tal y como ocurre habitualmente en instituciones universitarias de todo el mundo, las profesoras universitarias de Ciencias y Tecnología se concentran en las categorías docentes más bajas, y es realmente excepcional encontrarlas en posiciones de preeminencia. Dentro de la estructura profesoral española, la posición de mayor rango académico corresponde a los catedráticos de Universidad. Este cuerpo docente está constituido por un 90% de hombres y un 10% de mujeres. La distribución entre los sexos encuentra variaciones según los distintos campos de enseñanza, siendo los de Ciencias y Tecnología los más divergentes. En este caso, los números absolutos son, por sí mismos, de una expresividad incontestable. En el conjunto de las Ciencias y Tecnologías española encontramos ciento cincuenta mujeres catedráticas de Universidad, frente a dos mil trescientos catedráticos[18]. Una proporción tan exigua que muestra el largo camino por recorrer para alcanzar la entidad de «masa crítica», paso imprescindible para constituir un sector con capacidad de influencia y autoridad, con dimensión suficiente para establecer redes que trasmitan el valor del trabajo, el esfuerzo y la experiencia de las científicas y tecnólogas universitarias,

---

(16) Instituto Nacional de Estadística: *Estadística de la Enseñanza Superior*, varios años.

(17) Como curioso indicador de la rareza de encontrar mujeres en profesiones tradicionalmente masculinas, quiero señalar que, al escribir este texto utilizando el programa Microsoft Word 7.0 del paquete Office 97, cada vez que aparecían las palabras «ingenieras», «arquitectas» o «catedráticas», el diccionario corrector del programa me advertía automáticamente que estaba cometiendo una incorrección, sugiriéndome el masculino de estos términos como opción correcta. Sin embargo, ese uso del femenino está admitido en el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua.

(18) M. L. García de Cortázar y M. A. García de León: *Mujeres en minoría. Una investigación sociológica sobre las mujeres catedráticas de Universidad en España*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1997.

al tiempo que les sirvan de soporte y palanca en el reconocimiento de su valía profesional y progreso académico[19].

BIBLIOGRAFÍA

ABRAMSON, J.: *The invisible Woman*, San Francisco, Jossey Bass Publ., 1975.

BAUDELOT, Ch.; ESTABLET, R.: «Succès féminins: un phénomène international», en *Permanence et renouvellement en Sociologie de l'education*, París, Harmattan, 1992.

BERNARD, J.: *Academic Women*, 1964.

BYRNE, E.M.: *Women and Science. The Snark Syndrome*, Londres, Falmer Press, 1993.

CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION: *Indicators of Education System. Education at a Glance*, París, OCDE, 1996.

COLE, J.: *Fair Science Women in the Scientific Community*, Nueva York, Free Press, 1979.

COMISIÓN EUROPEA: *Las cifras clave de la Educación en la Unión Europea*, Luxemburgo, 1997.

ECCLES, J. S.: «Gender-roles and women's achievement-related decissions», en *Psychology of Women Quartely*, vol.11 (1984), pp. 135-172.

EUROSTAT: *Europa en Cifras*, Eurostat, 1996.

GARCÍA DE CORTÁZAR, M. L. y GARCÍA DE LEÓN, M. A.: *Mujeres en minoría. Una investigación sociológica sobre las mujeres catedráticas de Universidad en España*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1997.

— «Las mujeres ingenieras en España: un caso de desigualdad en el sistema de enseñanza y en el mercado de trabajo», en *Revista de Educación*, sept-dic (1994), Madrid, pp. 297-321.

GILL, R.; Grint, K.: *Gender-technology relation: contemporary theory and research*, Londres, Taylor & Francis, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA: *Estadística de la Enseñanza en España*, varios años.

— *Estadística de la Enseñanza Superior en España*, curso 1992-1993, Madrid, 1997.

— *Encuesta de Población Activa*, IV Trimestre de 1996, resultados detallados, Madrid, 1997.

KIRKUP, G.; SMITH KELLER, L. (eds.): *Inventing Woman. Science, Tecnology and Gender*, Londres, Open University, 1992.

LANTZ, A.: «Women engineers: critical mass, social support, and satisfaction», en *Engineering Education*, abril (1982), pp. 731-738.

SIMEONE, A.: *Academic Women. Working Towards Equality*, Masachusetts, Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1985.

STOLTE-HEISKANEN, V. (ed.): *Women in Science. Token Women or Gender-Equality?*, Oxford, Berg, 1991.

UNESCO: *Anuario Estadístico*, 1983, 1995 y 1996

ZUCKERMAN, H.: «The careers of Men and Women Scientifists: A Review of Current Research», en *Women: Their Underrepresentation and Career Differentials in Science and Engineering*, Washington D.C., National Academy of Sciences, National Academy Press, 1987.

(19) Desde que en 1964 Jessie BERNARD publicara su *Academic Women*, se ha escrito mucho sobre las docentes e investigadoras universitarias. En este, como en los clásicos libros de J. ABRAMSON: *The invisible Woman*, San Francisco, Jossey Bass Publishers, 1975; J. COLE: *Fair Science Women in the Scientific Community*, Nueva York, Free Press, 1979, y A. SIMEONE: *Academic Women. Working Tpwards Equality*, Masachusetts, Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1985, se recogen estudios sobre el comportamiento discriminador de la comunidad científica con respecto a sus miembros femeninos y las necesarias estrategias a seguir para conseguir visibilidad e influencia.

LA EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

JAVIER VIDAL (*)
MARÍA JOSÉ ECHEVERRÍA (**)
SONIA MARTÍN CERRO (**)

EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

La Universidad de Salamanca acudió a la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) de 1996 con un programa de evaluación de carácter global, que incluía la evaluación de dieciséis titulaciones en dos fases. En una primera fase, se seleccionaron titulaciones de las áreas de ciencias experimentales y de la salud, ocho en total, a las que se añadió una titulación más de segundo ciclo. Como consecuencia de esta selección de titulaciones, veintitrés departamentos cuya carga docente se desarrollaba principalmente en estas titulaciones fueron elegidos para evaluar la investigación que en ellos se realiza. En el ámbito de la gestión se evaluaron, en esta primera fase, dos servicios generales: Bibliotecas y Matriculación. El periodo de análisis fue 1990-1995, es decir, cinco cursos académicos desde el curso 90-91 al curso 94-95.

El diseño de este programa de evaluación se realizó adaptándolo al máximo a los objetivos y metodología del PNECU. Aunque en este trabajo se presenta principalmente los aspectos relacionados con la investigación, se hará referencia a aquellos otros del Programa en su conjunto que puedan ser de interés para conocer el desarrollo del proceso. Señalaremos inicialmente y de forma cronológica el proceso seguido con el fin de aclarar los detalles del procedimiento que puedan ser de utilidad. La duración de cada fase se puede ver en la siguiente tabla:

TABLA I
El proceso de evaluación: desarrollo temporal

FASE	FECHAS
Constitución de los Comités de Autoevaluación	julio-octubre 1996
Autoevaluación	noviembre 1996-febrero 1997
Evaluación externa	mayo 1997-octubre 1997
Informes Finales de Titulaciones	diciembre 1997-febrero 1998
Informe Final de la Universidad	marzo-abril 1998

(*) Universidad de León.
(**) Universidad de Salamanca.

Las unidades de análisis

Se consideraron como unidades de análisis a las *titulaciones (enseñanza)* y los *departamentos (investigación)*. Se constituyó un Comité de Autoevaluación (CA) por unidad evaluada, es decir, se constituyeron comités de autoevaluación de departamentos de forma independiente a los de las titulaciones. En otras universidades no se ha seguido el mismo criterio, han sido los comités de autoevaluación de las titulaciones o unos subcomités de éstos los que han realizado también la evaluación de la investigación.

La decisión de hacerlo de una u otra forma tiene cierto interés. El criterio de establecer comités independientes se basa en la importancia de la actividad realizada dentro de los departamentos y el peso que las actividades de investigación tienen en el conjunto de las actividades de nuestras universidades. Debido a este hecho, es importante que los departamentos tengan cierto protagonismo en esta fase de autoevaluación, especialmente si lo que se analiza es la investigación.

A pesar de la claridad del criterio, se tuvieron en cuenta ciertos aspectos específicos de las unidades seleccionadas que dieron lugar a algunas excepciones. En las facultades que tenían sólo dos titulaciones muy afines, un mismo comité ha llevado a cabo la autoevaluación de esas dos titulaciones, elaborando un informe para cada una de ellas. En las titulaciones impartidas en su mayor parte por profesorado de un único departamento, se ha formado un único CA para la docencia y la investigación. En estos casos se han redactado dos informes: uno de docencia y otro de investigación.

Los comités de autoevaluación

Aunque no se formularon normas concretas sobre cuál debería ser la composición de los Comités de Autoevaluación (CA), se dieron algunas orientaciones.

- Los comités deben ser *grupos de trabajo*, es decir, deben estar formados por un grupo reducido de personas que tengan (a) un buen conocimiento de la institución y de la unidad a evaluar, (b) entusiasmo por la evaluación y (c) capacidad para trabajar en equipo. El grupo debe estar liderado por una persona que tenga autoridad moral sobre él, capacidad de diálogo y de organización del trabajo en equipo y, por último, un gran interés por el proceso de evaluación. Se plantearon algunas dudas sobre si el presidente de los comités debería o no ocupar algún cargo de representación (decano, director, etc.), pero no se estableció ningún criterio general, y quedó a la discreción de cada unidad.
- Los comités no deberían constituirse necesariamente con criterios de representatividad de los diversos estamentos. Sin embargo, sí se exigió que el autoinforme fuese sometido a discusión de toda la comunidad académica (organizando consultas informales o formales en órganos representativos, etc.). Es decir, como grupo de trabajo no tiene que ser representativo, pero el resultado del mismo —el autoinforme— debe incorporar las distintas opiniones y sensibilidades de todos los miembros de la comunidad evaluada. La idea principal que ha presidido este proceso de selección es que el trabajo de los CA se legitime por su propio contenido y por la metodología que siga y no tanto por el origen y representatividad de sus miembros.
- Sobre el tamaño de los comités no se dieron directrices concretas, pero, en general, los CA de docen-

cia han sido más amplios que los de investigación. Esto se justifica por la necesidad de que todos los departamentos y áreas que tienen responsabilidades docentes en la titulación participen en el proceso. A modo de orientación, el CA de docencia mayor tuvo 10 miembros y el de menos 5, siendo la media de casi 8. En la investigación el más grande tuvo 8 miembros y los más pequeños de 2, siendo la media de 3,6.

Los miembros de los CA fueron nombrados por el Rector, a propuesta del Comité de Evaluación de la Universidad. El nombramiento se hizo previa consulta a los directores de departamento y decanos a quienes se les expusieron los criterios generales anteriormente comentados. No se especificó el procedimiento que los decanos y directores debían seguir para proponer nombres. Algunos lo hicieron consultando al Consejo de Departamento o Junta de Facultad. En otros casos se hicieron consultas informales. Todas las propuestas que hicieron los directores y decanos fueron aceptados por el Comité de Evaluación de la Universidad.

Los distintos CA recibieron de la Unidad Técnica del Programa Institucional de Calidad (PIC) de la Universidad de Salamanca todas las tablas de datos del protocolo cumplimentadas. Con esto se consiguió que los CA se centraran en el análisis de la información más que en la recogida de la misma.

Esta fase concluyó con la redacción de un informe de autoevaluación por parte de cada unidad, que, por tanto, se ha basado en la información de las tablas de los protocolos, en las opiniones y juicios del propio CA y en las opiniones recabadas entre el resto de la comunidad implicada. Una vez concluidos, los informes fueron difundidos por diversos medios (Junta de Facultad, Consejo de Departamento, exposición pública en la biblioteca, etc.). A pesar de esto, se ha señalado (en concreto, el Comité de Evaluadores Externos), que el punto débil más importante del proceso de autoevaluación ha sido la falta de participación y de información de algunos sectores de la comunidad, lo que lleva a pensar que deben establecerse otros procesos de difusión.

EVALUACIÓN EXTERNA

A la hora de llevar a cabo la evaluación externa, y como consecuencia de que en el Consejo de Universidades los grupos de expertos externos se asignaban por titulación y no por departamentos, se agruparon los diversos comités de departamentos en función de su carga docente y se vincularon a la titulación en la que tuvieran una mayor docencia. Cada comité de expertos externos recibió, por tanto, el encargo de evaluar la docencia en una titulación y la investigación de los departamentos vinculados. La organización de esta parte se hizo según figura en la tabla II.

Las visitas de los evaluadores externos a la Universidad de Salamanca se programaron con una duración de tres días, durante los cuales se reunieron con miembros de cada uno de los colectivos de cada unidad (profesores, alumnos y PAS) según el programa previsto en la *Guía de Evaluadores Externos*. Con respecto a la investigación, se programaron tres reuniones. Una con los miembros del CA de la Titulación (docencia) y los presidentes de los CA de los Departamentos (investigación). Otra, con los directores de los Departamentos con carga docente en la titulación. Y la última, con todos los miembros del CA, tanto de docencia como de investigación. El hecho de emitir un único Informe de Evaluación Externa para cada titulación, incluyendo en él los tres aspectos de docencia, investigación y gestión, no ha impedido que los evaluadores externos hayan formulado valoraciones concretas sobre la investigación.

TABLA II

Distribución de titulaciones y departamentos para la fase 1

Titulación	***Departamento***
Licenciado en Ciencias Biológicas y Licenciado en Bioquímica	Biología Animal, Ecología, Edafología, Parasitología y Química Agrícola Biología Celular y Patología Biología Vegetal Bioquímica y Biología Molecular Microbiología y Genética
Licenciado en Ciencias Químicas e Ingeniero Químico	Ingeniería Química y Textil Química Analítica, Nutrición y Bromatología Química Física Química Inorgánica Química Orgánica
Licenciado en Farmacia	Farmacia y Tecnología Farmacéutica Fisiología y Farmacología
Licenciado en Física	Física Aplicada Física General y de la Atmósfera Física, Ingeniería y Radiología Médica
Licenciado en Geología	Geología
Licenciado en Matemáticas	Matemática Pura y Aplicada
Licenciado en Medicina	Anatomía e Histología Humanas Cirugía Medicina Medicina Preventiva, Salud Pública y Microbiología Médica Obstetricia, Ginecología y Pediatría Psiquiatría, Psicología, Medicina Legal e Historia de la Medicina

INFORME FINAL

El *Informe Final de la Titulación* se orientó como un informe de síntesis integrador de las tres dimensiones analizadas: docencia, investigación y gestión. Como se indica en las líneas generales de la *Guía de Evaluación,* este informe recoge una relación de los aspectos fuertes y débiles en los ámbitos de docencia, investigación y gestión, así como una identificación de las acciones estratégicas de mejora. Se elaboró un documento *plantilla* en el que se recogen los aspectos ya señalados: una valoración general del proceso, un apartado de puntos fuertes y débiles y otro de acciones estratégicas de mejora. Este último apartado se estructura por ámbitos de análisis (docencia, investigación y gestión), por prioridad (tres niveles) y por nivel de decisión en el que se encuentran (investigadores o grupos de investigación, áreas de conocimiento, Departamentos, Centro, Universidad, Gobierno Regional, etc.)

El documento final de síntesis ha sido elaborado por un grupo formado por representantes de cada uno de los CA. Para ello, se convocó a cada uno de los presidentes de estos comités, además de al decano de la Facultad correspondiente, que en algunos casos ha sido también el presidente del CA de la titulación. Cada una de estas personas hizo llegar a su propio comité, así como al resto de su Departamento, este Informe Final, que también debió pasar por una fase de exposición pública para su difusión y validación por toda la comunidad del Centro.

LA INFORMACIÓN PARA LA EVALUACIÓN

Uno de los aspectos más importantes de todo el proceso ha sido la recogida de información. La Unidad Técnica del Programa Institucional de Calidad elaboró todas las tablas del Protocolo de Investigación a partir de las distintas bases de datos e información impresa disponible en la Universidad y facilitó toda esta información a los CA. Este trabajo, dificultado por la falta de uniformidad y relación de la información disponible, ocupó gran parte del tiempo que la Unidad Técnica dedicó a la preparación de todo el proceso.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Debido a los diferentes orígenes de la información (ver tabla III), además del personal específico del Programa Institucional de Calidad, otras personas de la Universidad de Salamanca participaron en este proceso de recogida de información, que fue coordinado a través de grupos de enlace con las distintas unidades proveedoras de información. Así mismo, se estableció un grupo de asesores que colaboraron en las tareas de diseño y revisión de las distintas fases del proceso. En el caso de la investigación, se contactó con el Grupo EPOC, formado por investigadores de la Universidad de Salamanca con experiencia en el campo de evaluación de la investigación.

Básicamente, se contaba con toda la información que se necesitaba para la elaboración de las tablas e indicadores. Los problemas más importantes surgieron del hecho de que las bases de datos están diseñadas para responder a las necesidades de gestión y en este punto cumplen su función. Sin embargo, no están pensadas para dotar de información para la toma de decisiones (estadísticas, indicadores, informes, etc.). Las memorias de investigación plantearon también problemas. Aunque son muy exhaustivas en la información que recogen, ésta no aparece con una estructura apropiada. El hecho de que la docencia se mueva en cursos académicos y la investigación en años naturales, plantea también algunos problemas de solapamientos y repeticiones de información.

TABLA III
Fuentes de información

Contenido	*Localización*
Profesorado	Servicios Informáticos, CPD
Personal de Administración y Servicios	Gerencia, Sección de PAS
Becas de investigación	Vicerrectorado de Docencia y Profesorado, Sección de Becas
Proyectos de investigación e infraestructuras, bolsas de viaje	Vicerrectorado de Investigación, Unidad de Gestión de la Investigación
Contratos de investigación	Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI)
Memorias de investigación de los departamentos durante del periodo 90-95	Publicación
Guías académicas del periodo 90-95	Publicación

ELABORACIÓN DE LAS TABLAS

En la información requerida por el protocolo de investigación se hicieron modificaciones, algunas de ellas provenientes de las limitaciones de la información disponible, entre ellas la imposibilidad para conseguir la información sobre las solicitudes en general (becas y proyectos). Se hicieron también algunas mejoras, como añadir gráficos de evolución para facilitar la interpretación de los datos.

Para asignar determinados ítems por años hubo que establecer algunos criterios. Por ejemplo, para sacar las cifras de personal se ha tomado el dado de alta el 1 de enero de cada curso. Para contabilizar las becas de investigación, proyectos y contratos se ha considerado como año de concesión el año de la convocatoria a la que se presenta la beca, mientras que se empieza a considerar becario activo a partir del momento de la concesión.

Dado que en esta primera fase se evaluaban titulaciones y departamentos de las áreas de ciencias experimentales y de la salud, y ante la falta de información centralizada sobre las publicaciones científicas, se utilizó la base de datos Science Citation Index (SCI) para localizar las publicaciones de los departamentos implicados. Esto planteó problemas, como se especifica posteriormente, no sólo para la identificación de los autores ante las distintas formas con que aparecen los nombres, sino también porque no siempre se recoge la institución de origen de los mismos. Para la clasificación de los trabajos publicados, se utilizó la *Lista de Revistas Científicas (SCI)*, elaborada por el grupo de trabajo del Dr. Miguel Ángel Quintanilla para el PNECU. Pueden verse más detalles sobre la elaboración de esta lista en Maltrás y Quintanilla (1995) o en el artículo sobre indicadores bibliométricos publicado en el número anterior de esta misma revista.

También hubo que superar (a) la falta de información de los informes, dictámenes y servicios técnicos elaborados por encargo, (b) la falta de un inventario centralizado de los grandes equipos de investigación y (c) las dificultades de asignación y análisis de proyectos o publicaciones de carácter multidisciplinar. Todas estas di-

ficultades pueden solventarse si se entiende como una necesidad la disposición de información actualizada sobre estos temas. El PIC de la Universidad de Salamanca está trabajando actualmente en un proyecto, junto con el Vicerrectorado de Investigación y la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI), para el desarrollo de un sistema de información sobre la investigación y la oferta tecnológica de la Universidad de Salamanca. Las deficiencias encontradas en el proceso de evaluación está sirviendo ahora para modificar el diseño del nuevo sistema.

RESULTADOS DE LA AUTOEVALUACIÓN DE INVESTIGACIÓN

En cuanto al proceso de autoevaluación, la impresión general ha sido buena. Existe una opinión generalizada de que ha servido para tomar conciencia de los problemas existentes y de las virtudes de los departamentos, así como para sistematizar los problemas que genera la actividad investigadora dentro de cada unidad.

Las principales objeciones presentadas son que «esos problemas y virtudes ya se conocían, y que ha sido un añadido más a las múltiples tareas burocráticas». Todas las quejas se han debido principalmente al escepticismo creado por las consecuencias que todo este proceso va a tener. Si bien todavía existen reticencias, algunas van desapareciendo en la elaboración del informe final, en el que se especifican propuestas concretas de mejora en distintos niveles.

En cuanto a la valoración de la actividad investigadora, el punto más positivo es que existen líneas y grupos de investigación fuertemente consolidados y reconocidos a nivel nacional e internacional dentro de la Universidad. A pesar de esta buena valoración, mucho más amplias fueron las deficiencias encontradas.

Por una parte, la falta de especificación de objetivos de investigación a nivel departamental e institucional, debida a la dependencia de las líneas de investigación que marcan organismos externos que financian la investigación. Aun a pesar de esta opinión sobre la falta de objetivos, se vertieron algunas quejas sobre la excesiva orientación de esta Universidad hacia las humanidades.

Por otra parte, consideran que la actividad investigadora se ve limitada en este momento por algunos factores. En primer lugar, por la mayor carga docente que la implantación de los nuevos planes de estudio ha supuesto, carga que, al no haberse visto acompañada de un incremento en la plantilla, redunda en la disminución de tiempo dedicado a la investigación. En segundo lugar, por la escasez de personal de apoyo a la investigación (auxiliares o técnicos de investigación y auxiliares de administración). En tercer lugar, por la falta de actividad industrial en el entorno geográfico de Salamanca que dificulta, en algunos casos, los contactos con empresas y, por lo tanto, las posibilidades de contratos de investigación.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA DE LA INVESTIGACIÓN

La evaluación externa incidió en distintos puntos ya señalados y en otros que conviene apuntar. Se consideró como un aspecto muy positivo la gran implicación de la institución y en concreto el Equipo de Gobierno de la Universidad en el proceso de evaluación: su impulso inicial, apoyo y seguimiento.

En aspectos más concretos, señalaron que, en las áreas analizadas, es un acierto el disponer de un edificio (Edificio Interdepartamental) que acoge grupos de investigación de distintos departamentos y facultades, lo que permite compartir infraestructuras y favorecer la comunicación

entre los distintos grupos. A pesar de esta ventaja señalada, consideran que el funcionamiento por áreas casi independientes en algunos casos perjudica a la docencia y a la investigación. Por ejemplo, la excesiva fragmentación de los grupos de investigación impide acometer proyectos de grandes equipos de infraestructura, que serían perfectamente viables. Otro ejemplo en este sentido es la fragmentación de los recursos bibliográficos entre los diferentes departamentos, fragmentación que dificulta su consulta. En general, se recomienda fomentar una mayor colaboración entre los distintos departamentos e incentivar la creación de grupos de investigación multidisciplinar.

Otro tema señalado ha sido la importancia que los estudios de tercer ciclo tienen para el buen desarrollo de la investigación. La docencia en este ciclo debería ser apoyada con medios materiales, becas de investigación y reconocimiento institucional.

Por último, se sugirieron algunas políticas de promoción de la investigación que podrían adoptarse como (a) el apoyo a los grupos más activos, por ejemplo, con personal auxiliar de investigación, (b) la promoción del mecenazgo de la investigación, fundaciones que aporten recursos económicos y (c) la difusión de la investigación realizada a través de las memorias de investigación que deberían trascender, de forma estandarizada, a la comunidad universitaria.

CONCLUSIONES

El proceso

En primer lugar, el procedimiento utilizado (autoevaluación y evaluación externa) se considera adecuado por parte de todos los implicados. Por una parte, *obliga* a las unidades evaluadas a analizar su situación y a proponer mejoras realistas y prácticas a distintos niveles, y por otra, la validación del grupo de expertos externos añade una visión más amplia que el propio contexto de la unidad.

En segundo lugar, para la institución supone un análisis detallado y conjunto de los departamentos/unidades con el que se detectan tanto problemas específicos en cada unidad, como situaciones comunes a todos ellos. Se ha generado pues una información que hace posible no sólo resolver problemas específicos sino plantear estrategias de mejora en el nivel institucional.

En tercer lugar, entrando en aspectos metodológicos, se consideran adecuados los criterios seguidos a la hora de formar los CA, ya que ha permitido que la Fase de Autoevaluación se llevara a cabo de una forma flexible y rápida. A pesar de este acierto, el principal problema detectado en el proceso de evaluación ha sido la baja participación de la comunidad universitaria. Entre algunos participantes en el proceso, incluidos los miembros de los CA, existía cierta desconfianza inicial sobre la utilidad de someterse a un proceso de evaluación de este tipo, pero esta desconfianza ha ido desapareciendo conforme el proceso de evaluación se ha afianzado. Es importante que, para superar este tipo de reticencias, los planes de mejora elaborados sean apoyados decididamente, de forma que pueda verse claramente la utilidad de estos procedimientos.

Las fuentes de información

Aunque se obtuvo la mayor parte de la información requerida tanto por el protocolo de docencia como por el de investigación, el trabajo que supuso su recogida y tratamiento fue enorme. Este tipo de información debería ser fácilmente accesible no sólo para procesos de evaluación sino para su utilización en la toma de decisiones que puedan afectar al futuro de las unidades. Por ello, es fundamental la estructuración

de un sistema de información que permita disponer de una información actualizada periódicamente sobre el funcionamiento de las distintas unidades de la Universidad.

Los resultados

La evaluación institucional ha permitido obtener una visión próxima a la realidad y justificada de la situación de la docencia, investigación y gestión en la Universidad de Salamanca. Esto es fundamental a la hora de tomar decisiones y de llevar a cabo una planificación, así como para proponer nuevas estrategias de actuación. En el momento de finalizar este artículo, estas estrategias y propuestas de mejora se están plasmando en los Informes Finales, a partir de los cuales el Comité de Evaluación de la Universidad elaborará el Informe Final de Evaluación de la Universidad. Este informe será una síntesis de todos los Informes y de valoración del proceso de evaluación en la Universidad de Salamanca. En él deberá recoger aquellas propuestas de mejora planteadas en los Informes de Titulaciones que el Comité de Evaluación de la Universidad decida emprender. De la claridad con la que se vea la relación entre las propuestas planteadas como fruto de proceso y las acciones de mejora emprendidas en los distintos niveles, depende el que el tiempo dedicado a este trabajo sirva para algo y que se consolide esta herramienta de mejora.

BIBLIOGRAFÍA

CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Guía de evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.* Madrid, Secretaría General del Consejo de Universidades, 1996.

—: *Guía de los evaluadores externos en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.* Madrid, Secretaría General del Consejo de Universidades, 1997.

—: *Lista de revistas científicas (SCI).* Madrid, Secretaría General del Consejo de Universidades, 1997.

MALTRÁS, B.; QUINTANILLA, M. Á.: *Indicadores de la producción científica: España, 1986-1991.* Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1995.

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA PROGRAMA INSTITUCIONAL DE CALIDAD: *Guía para el Informe Final de Titulación.* Universidad de Salamanca, 1997. (Adaptación de la *Guía de Evaluación del Consejo de Universidades*).

VALCÁRCEL, M.: *Metodología para la elaboración de los informes finales de titulación y de la universidad.* Foro de reflexión sobre el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, Almagro, 1997.

VIDAL, J.: *La caja gris. Microanálisis de la actividad investigadora, su gestión y evaluación en una institución universitaria. Estudio del caso de la Universidad de León.* Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1996.

AUTOEVALUACIÓN: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

PEDRO M. APODACA (*)

Este trabajo intenta exponer el desarrollo del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (desde ahora «PNE») en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (desde ahora «UPV/EHU») hasta la culminación de la etapa de Autoevaluación dentro de su primera convocatoria (1996). Las ideas y comentarios aquí expuestos se realizan a título estrictamente personal. Por lo tanto, no comprometen a la UPV/EHU como institución ni tampoco a la Unidad de Evaluación en la que se encuentra integrado el autor. Sin embargo, constituyen el punto de vista técnico y metodológico de quien ha participado activamente en el diseño, coordinación y seguimiento de éste y de otros proyectos similares desarrollados en esta Universidad.

El PNE supone la continuidad en la UPV/EHU de los procesos de evaluación institucional de la calidad de sus centros y programas. Esta Universidad ha sido pionera dentro del Estado participando tanto en el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad de las Universidades-PEXEC (1993/94) como en el Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior (1994/95). En trabajos anteriores (Apodaca *et al*, 1997; Apodaca y Grao, 1997a) puede consultarse la valoración de los aspectos procesuales y metodológicos de estos programas de evaluación desde la perspectiva de su desarrollo en la UPV/EHU.

Los resultados finales encontrados en el proceso de Autoevaluación del PNE tienen un valor indudable. Sin embargo, mayor trascendencia aún tienen los aspectos relativos al dispositivo organizativo, la instrumentación, los procedimientos y la metodología en general. Será sobre estos últimos aspectos sobre los que principalmente tratará el presente documento. El valor fundamental de un análisis de este tipo estriba en la adecuada identificación y especificación de los elementos *facilitadores* y de *dificultad* que se han encontrado en las fases previas y a lo largo del proceso de Autoevaluación. Esta reflexión es la que puede permitir orientar adecuadamente los próximos programas de evaluación institucional profundizando y afianzando los elementos facilitadores y reconduciendo los elementos negativos o de dificultad.

El primer apartado del trabajo aporta un perfil general de la UPV/EHU para que puedan valorarse mínimamente las características contextuales en las que se enmarca el proceso. A continuación se describe el Proyecto Global de Evaluación Institu-

(**) Universidad del País Vasco.

cional de nuestra Universidad así como la estructura creada para dar viabilidad a dicho Plan. El siguiente apartado describe el proceso de Autoevaluación llevado a cabo desde la propia decisión de participar de los Centros hasta la redacción final de los Autoinformes.

Los apartados finales son de tipo valorativo y propositivo. Se presentan las principales fortalezas y debilidades detectadas a lo largo del proceso. Finalmente, se realizan una serie de propuestas de mejora para alcanzar una mayor efectividad de los planes de evaluación presentes y futuros.

EL SISTEMA PÚBLICO UNIVERSITARIO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO

La oferta pública de enseñanza universitaria en la CAPV se componía en el Curso Académico 1996/97 de 28 centros repartidos, sin planificación previa, entre los tres campus existentes, uno por cada territorio histórico (Alava, Guipuzkoa y Bizkaia), tal y como se recoge en la tabla I.

TABLA I

Principales dimensiones de la UPVIEHU y su evolución en los últimos años

	90-91	92-93	94-95	96-97
Nº de Centros	24	25	28	28
Nº total de estudiantes	48.386	53.966	58.365	63.127
Nº estudiantes nuevo ingreso	10.730	10.724	11.891	11.440
Nº estudiantes doctorado	1.124	1.441	1.689	1.917
Nº titulaciones	36	36	54	73
Nº de Profesores	2.669	2.857	3.081	3.573
Nº de personal no docente	803	940	1.030	1.171
Nº de departamentos	88	103	107	107

Como puede verse en la tabla I, en los últimos años el crecimiento de la Universidad ha sido muy importante. Desde el curso 1990-91, la UPV/EHU ha pasado de una matrícula superior a los 48.000 alumnos a los más de 63.000 del curso académico 96-97 y de unos 2.700 profesores a los aproximadamente 3.600 para el mismo período. Asimismo, podemos observar un aumento importante en el número de departamentos y, sobre todo, en el número de titulaciones que se ofertan.

Se puede afirmar que, en general, la UPV/EHU presenta las mismas características de la mayoría de las universidades españolas (Apodaca y Grao, 1997a):

- financiación insuficiente;
- se financian casi en su totalidad de los fondos públicos autonomía respecto a la Administración reciente creación;
- enorme aumento de número de alumnos enorme aumento de la oferta de estudios masificación;

- gestión burocratizada;
- profesorado funcionario (permanente) asignación de recursos no ligada a rendimiento o eficiencia reciente parón en el crecimiento de los presupuestos.

Sin embargo, enunciaremos tres de las características diferenciales de la UPV/EHU respecto al sistema universitario español (Apodaca y Grao, *op. cit.*):

- División en varios Campus lejanos entre sí. Esto provoca importantes movimientos de alumnado, problemas administrativos y problemas departamentales.
- Bilingüismo. Los estudios pueden cursarse en español o en la lengua propia del país —euskera—. La demanda de estudios en euskera crece progresivamente lo que está obligando a la contratación de nuevo profesorado y a la habilitación de espacios.
- Por último, según se recoge en sus Estatutos, la UPV/EHU destina un 6% de su presupuesto anual a investigación y un 4% a Biblioteca. Esto garantiza unos niveles importantes de investigación; pero, en períodos de reducción del gasto público, pueden suponer una importante hipoteca para el desarrollo equilibrado de las actividades universitarias.

EL PROYECTO GLOBAL DE EVALUACION INSTITUCIONAL DE LA UPV/EHU

La UPV/EHU ha tenido un alto grado de implicación y compromiso en los anteriores planes de evaluación desarrollados en el Estado. Coherentemente con ello, la convocatoria del nuevo PNE (21-11-96) fue percibida por el Equipo de Gobierno como una oportunidad para dar continuidad y consolidar sus procesos de evaluación.

De esta manera, se elaboró un denominado Proyecto Global de Evaluación Institucional que contemplaba el período 1996-2000. En este período la UPVIEHU se plantea la evaluación de una parte importante de sus Titulaciones y Departamentos así como de los Servicios y de la Gestión global. Así mismo, se plantea que sean los mismos Centros/Departamentos los que libremente decidan su integración en el PNE. Por una parte, esto implica que las Titulaciones y Departamentos a evaluar en cada una de las fases del *Proyecto* presentarán una alta heterogeneidad. Por otra, intenta garantizar que los procesos se desarrollen sólo en aquellas unidades donde son percibidos como necesarios.

En la primera fase de este Proyecto (1996/97) se ha procedido a la evaluación de siete unidades de enseñanza y a la evaluación de la investigación de numerosos Departamentos o subunidades departamentales. En las próximas fases se espera un número similar de Unidades a evaluar así como la evaluación de algunos Servicios. Las Titulaciones evaluadas han sido las siguientes:

— *Titulación: Químicas*
— Centros: Facultad de Ciencias, Campus de Leioa Facultad de Químicas, Campus de Ibaeta
— Titulación: *Dietética y alimentación humana*
— Centro: Facultad de Farmacia, Campus de Vitoria-Gasteiz
— Titulación: *Ciencia y tecnología de los alimentos*
— Centro: Facultad de Farmacia, Campus de Vitoria-Gasteiz
— Titulación: Ingeniero Técnico en *Topografía*
— Centro: EUITIT, Campus de Vitoria-Gasteiz
— Titulación: Ingeniero Técnico *Industrial-Electrónica Industrial*
— Centros: EUITIT, Campus de Vitoria-Gasteiz EUITI, Campus de Donostia

Para dar soporte al proceso se contó con la Unidad de Evaluación, adscrita al Instituto de Ciencias de la Educación, algunos de cuyos miembros habían realizado similares labores en los anteriores planes de evaluación institucional. De esta manera, la Unidad de Evaluación actuó como Unidad Técnica del *Proyecto* y sus instalaciones y servicios fueron a la vez Oficina Técnica del mismo.

Asimismo, el Centro de Informática de Gestión (CIG) y el Servicio de Apoyo a la Investigación (SAI) constituyen las dos unidades de los Servicios Centrales encargadas de suministrar la información cuantitativa procedente de las bases de datos administrativas tanto para la evaluación de la enseñanza como de la investigación.

Para el seguimiento y toma de decisiones sobre el desarrollo del Plan, se creó el Comité de Evaluación de la Universidad. Presidido por el Rector, está compuesto por siete Vicerrectores, el Secretario General, el Viceconsejero de Universidades del Gobierno Vasco, un representante del Consejo Social, el Director del ICE y el autor de este trabajo como técnico en evaluación. Recientemente se ha incorporado al Comité el Gerente de la Universidad. La coordinación y responsabilidad directa del Proyecto recae en el Vicerrectorado de Planificación Docente que asume esta función así como el resto de las funciones relativas a la evaluación docente y programas de mejora de la Calidad.

ETAPAS Y PROCESO DE LA AUTOEVALUACIÓN

La UPV/EHU no había elaborado una decisión previa respecto a su integración en el PNE. De esta manera, la convocatoria de 21-11-96 obliga a un proceso acelerado para diseñar un proyecto ambicioso y viable. Asimismo, la necesidad de cumplir los plazos de la convocatoria dificultó que se diera un proceso de decisión suficientemente madurado por parte de los Centros y Departamentos. En definitiva, algunos Centros fueron invitados a integrarse en la primera fase del proyecto sin que fuera posible un adecuado proceso de reflexión y consenso en tomo a esta decisión.

Este hecho puede explicar parcialmente el débil compromiso y convicción detectado en algunos sectores de los Comités de Evaluación de las Titulaciones. Algunos de ellos percibieron en un principio que su trabajo iba en beneficio fundamentalmente de los intereses políticos y de imagen del Equipo de Gobierno sin apreciar con claridad los beneficios personales y para el Centro que estos procesos pudieran suponer. Sin embargo, por contraposición, otros sectores asumieron el compromiso con el interés manifiesto de reflexionar sobre su propia situación y aportar elementos de mejora para las Titulaciones y los Departamentos.

El tipo de Liderazgo presente en los Centros y en los propios Comités explica una parte importante de estos fenómenos. La adecuada selección de los miembros de los Comités así como el *contrato* con ellos establecido por los directivos del Centro y/o Departamento parecen ser factores determinantes de las profundas diferencias en eficiencia y efectividad entre ellos.

Los datos cuantitativos procedentes de las Bases de Datos Administrativas que debían proporcionarse a los Comités se demoraron enormemente. El proceso de decisión de vincularse al PNE por parte de la UPV/EHU no había sido acompañado de las necesarias previsiones en la planificación del trabajo de los Servicios Centrales. De esta manera, a ojos de los miembros de los Comités se hacía evidente la paradoja de que, mientras ellos aportaban una dedicación importante al proyecto sin compensación alguna en sus cargas de trabajo, el Equipo de Gobierno de la Universidad, por la vía de los hechos, mostraba un compromiso más ambiguo. Algunos de los Comités tuvieron que analizar y valorar diversas

cuestiones sin disponer de los datos necesarios para ello.

Por otra parte, tampoco se adoptaron a tiempo las decisiones pertinentes respecto a reforzar los recursos humanos de la Unidad de Evaluación para hacer frente al incremento de trabajo que la integración de la UPV/EHU en el PNE implicaba.

La demora en la resolución de la convocatoria y, sobre todo, la demora en el libramiento por parte del Ministerio de Educación de la cofinanciación concedida a la UPV/EHU introdujeron un factor importante de incertidumbre que tuvo paralizado todo el operativo previamente planificado desde aproximadamente el mes de abril del 96 hasta noviembre del mismo año. Tal y como parece haber ocurrido en otras Universidades (Consejo de Universidades 1997, pp. 12-13) esta demora puede reflejar una cierta *debilidad de la cultura evaluativa* y una insuficiente percepción de la rentabilidad interna que planes de este tipo pueden suponer.

Las Jornadas de Formación de los Comités de Evaluación celebradas en Jaca (3-5 noviembre del 96) dieron respuesta urgente a una necesidad evidente. De esta manera, supusieron un elemento clave para lanzar el PNE con unas mínimas garantías. Ahora bien, dicha formación adolecía de dos insuficiencias. Por una parte, el número de Universidades participantes y de Comités formados obligó a una cierta masificación que impedía una dimensión más práctica y de intercambio en las sesiones Normativas. Por otra parte, sólo pudo asistir una pequeña parte de los miembros de los Comités por lo que el resto abordó las primeras tareas sin una idea clara de la naturaleza y objetivos del compromiso. Incluso muchos de estos miembros no realizaron siquiera una lectura reposada de las Guías y Protocolos del Plan.

La Unidad de Evaluación realizó una planificación de mínimos para facilitar que los Comités pudieran comenzar y avanzar en sus trabajos. Por una parte, se hicieron gestiones ante el Equipo de Gobierno para que dieran adecuada prioridad a la participación del Servicio de Apoyo a la Investigación y del Centro de Informática de Gestión. Por otra, se realizaron gestiones para conseguir un incremento suficiente de los recursos humanos de la Unidad de Evaluación. Finalmente, como solución de urgencia, una parte importante de los datos cuantitativos necesarios para la evaluación fue cumplimentado directamente por los Centros y Departamentos participantes.

Desde un comienzo, la Unidad de Evaluación llevó a cabo diversas labores de asesoramiento y orientación a los Comités ofreciendo incluso la presencia física en las reuniones como facilitadores y asesores. Asimismo, elaboró una clasificación por fuentes de las preguntas y tablas presentes en los Protocolos. Es decir, se elaboró un cuestionario distinto para cada una de las principales fuentes de información presentes en el Centro/Departamento: Decano/Director del Centros, Directores de Departamento, Alumnos y Administrador del Centro. El objetivo era que, una vez cumplimentados estos cuestionarlos, los Comités de Evaluación pudieran disponer de información relevante tanto de tipo descriptivo como valorativo con la que completar y/o contrastar sus propias percepciones.

El nivel de colaboración de los diversos estamentos al cumplimentar estos cuestionarlos fue muy diverso tanto en cuanto a la calidad de la información recogida como a los plazos de respuesta. De nuevo se hacía evidente que el liderazgo y compromiso inicial con el PNE del Centro/Departamento es un factor clave para el éxito del proyecto.

La composición de los Comités, en general, era acorde con las recomendaciones del Comité Técnico del Plan. Estaban integrados por profesores de diversos departamentos, el Administrador del Centro, algún alumno y miembros del equipo directivo

del Centro. En algunos casos el propio Decano/Director actuaba como presidente del Comité.

Los estilos de trabajo en equipo de los Comités fueron diversos. En principio, puede decirse que los Comités más eficientes tenían como presidente a una figura con suficiente liderazgo sobre el resto. Asimismo, factor clave fue la adecuada distribución de tareas y áreas de responsabilidad preferente para cada uno de los miembros. La Unidad de Evaluación recomendaba el nombramiento de *relatores,* cada uno de ellos responsable de redactar el borrador inicial de uno o varios capítulos del Autoinforme. Estos mismos relatores debían hacer llegar los borradores al resto del Comité con carácter previo a las reuniones en las que se abordarían. Asimismo, el relator era el responsable de tomar nota de las aportaciones y sugerencias del resto del Comité y de la elaboración de un segundo borrador para su posterior refrendo.

La tardanza en obtener la información de base para los análisis provocó un retraso considerable en los plazos de ejecución y una disminución del tiempo dedicado a las fases de análisis y valoración de la información y a la integración de posturas.

El desarrollo de estos trabajos puso de manifiesto la escasa formación de los participantes en técnicas y metodologías de trabajo en equipo. En ocasiones el trabajo de los Comités se veía bloqueado al abordar determinadas cuestiones, muchas veces cruciales. La incapacidad de hacer aflorar de forma conveniente las divergencias entre los miembros así como abordar y orientar el conflicto de forma constructiva ha podido dar lugar a cerrar en falso el necesario debate y reflexión. En algunas ocasiones algunos temas han sido obviados. En otras, en aras de un inapropiado consenso de mínimos, el Comité se limita a una descripción evitando la valoración y reflexión con profundidad que, identificando las causas de los fenómenos, pueda proponer acciones de mejora. Algo similar queda reflejado en el Informe anual (Consejo de Universidades 1997, p. 15) donde se habla de *la tendencia general a evitar valoraciones comprometidas.* Es significativo en este sentido la poca frecuencia con que los Autoinformes recogen la divergencia presentando las diversas posturas alternativas.

Muy relacionado con lo anterior, merece destacarse el importante pero insuficiente papel que los alumnos de los Comités han desempeñado. Con frecuencia, los alumnos han aportado elementos de información y, sobre todo, perspectivas y valoraciones cruciales para comprender la verdadera naturaleza de los fenómenos analizados. Pero, la opinión y perspectiva de los alumnos ha tenido un peso insuficiente en el resultado final de la evaluación, sea por lo mínima de la representación del alumnado en los Comités, sea por la diferencia de estatus con respecto a los demás miembros, sea por la débil cultura orientada al cliente de nuestras universidades, o por la ausencia de formación en técnicas de trabajo en equipo.

En una de las Unidades Evaluadas, se venía desarrollando un Plan de Calidad dentro del enfoque europeo de gestión total de la calidad aplicado a la enseñanza (E.F.Q.M., 1996). Este hecho ha supuesto, por una parte, una mayor facilidad para el desarrollo del proceso de autoevaluación debido a que análisis previos aportaban valiosas informaciones y reflexiones. Así, la previa especificación de la misión, la visión, los valores y los objetivos del Centro han supuesto un elemento fundamental en el que apoyar los análisis así como una mayor madurez y formación de los integrantes de los Comités tanto en los aspectos de contenido como en los procedimentales.

Sin embargo, se ha podido constatar que ambas herramientas (autoevaluación institucional, gestión total de calidad) están aún lejos de lograr la adecuada integración y complementariedad en procesos globa-

les de mejora de la calidad (Apodaca y Grao, 1997b).

Por lo que se refiere al contenido de los Autoinformes, en general puede decirse que se ajustan a los requisitos establecidos en el PNE. Los Comités abordaron el conjunto de apartados requeridos y efectuaron, con matices, el ciclo de descripción-reflexión-valoración-propuestas de mejora. La presencia en todos los Autoinformes de un apartado final de acciones de mejora refleja una clara orientación de los trabajos de los Comités hacia la propuesta de soluciones realistas y razonables a los principales problemas detectados. Este hecho refleja que, a pesar de las confusiones iniciales, finalmente los miembros de los Comités percibieron con claridad la naturaleza y finalidad de la tarea a desarrollar.

En algún caso, el Autoinforme toma el carácter de contestación a un cuestionario. De esta manera, obviando lo que es propiamente la *Guía* como *guión* de redacción del informe, se toma directamente el *Protocolo* y se procede a contestar a cada una de sus cuestiones (Consejo de Universidades, 1996).

Merece mención especial la problemática aparecida en torno a la evaluación de la Gestión. La presencia en la Guía del PNE (C. Universidades 1996) de dos enfoques alternativos para abordar esta cuestión produjo una cierta perplejidad. La alternativa bajo el enfoque EFQM (*op. cit.*) sólo tenía sentido en aquellos Centros donde se estuviera desarrollando un plan de esa naturaleza. Por lo que se refiere a la otra alternativa, similar en su fundamentación e instrumentación a la de la Enseñanza, adolecía de algunas deficiencias. Por una parte, existía un cierto solapamiento requiriéndose el análisis de cuestiones ya recogidas en la Guía y Protocolo de la Enseñanza. Por otra, numerosas de las cuestiones reflejaban aspectos organizativos cuya gestión y control trascendía ampliamente el ámbito de *propiedad* de los miembros del Comité. Estas cuestiones se refieren a aspectos de organización general de la Universidad de los cuales no son directamente responsables los Centros/Departamentos sino el conjunto de la Universidad y las entidades gubernamentales extemas a la misma.

VALORACION GENERAL DEL PROCESO DE AUTOEVALUACION DESARROLLADO EN LA UPV/EHU

Siguiendo una metodología propia de los análisis estratégicos, se han organizado las distintas valoraciones en dos grandes apartados:

Por un lado, los *elementosfacilitadores* que engloban todos aquellos factores que han sido de ayuda para un desarrollo adecuado del Plan. Por otro lado, los elementos de *dificultad, que* agrupan el conjunto de factores que han impedido o dificultado la correcta marcha del proceso.

Esta relación de aspectos positivos-negativos, facilitadores de dificultad, no pretende ser exhaustiva. Tan sólo incluye los que han tenido una mayor relevancia desde la perspectiva del autor. Por tanto, es importante señalar que constituyen un punto de vista, parcial y subjetivo, que contribuye a la reflexión sobre aspectos que pudieran ser potenciados o corregidos en futuras experiencias.

ELEMENTOS FACILITADORES

- Creciente vigencia de una *Cultura Evaluadora* orientada a la mejora de la Calidad. La sociedad en general y los estamentos universitarios en particular son cada vez más conscientes de la necesidad y utilidad de los procesos de evaluación.
- Creciente presión hacia la Universidad por parte de las Administraciones Autonómicas y Estatales para aumentar el control sobre la misma y la exigencia de rendición de cuentas. En este contexto la Universidad necesita, cada vez más, de-

mostrar su eficiencia, efectividad y responsabilidad social.

- Experiencias anteriores de evaluación institucional desarrolladas en la UPV/EHU. La participación en el denominado PEXEC y en el Proyecto Piloto Europeo implica unos adecuados antecedentes tanto de la Unidad de Evaluación responsable directa del operativo como de las autoridades y estamentos universitarios en general.
- Compromiso de la UPV/EHU en un Proyecto plurianual de Evaluación Institucional. De esta manera se diluye la sensación de incertidumbre sobre la continuidad y vigencia de estos procesos así como se establecen operativos planificados para el medio y largo plazo.
- Integración del Proyecto de la UPV/EHU en un Plan promovido oficialmente por las más altas instancias estatales y autonómicas así como homologado en el ámbito español e internacional. Esto supone un valor añadido crucial en lo que se refiere a la percepción de credibilidad y legitimidad que los estamentos universitarios y la sociedad en general prestan a estos procesos.
- Existencia de un Comité Técnico del PNE que ha elaborado una metodología e instrumentación adecuada y factible. La existencia de un Plan ya diseñado ha permitido que la Unidad Técnica pueda concentrar sus esfuerzos en la ejecución del proceso sin dilatar esta etapa hasta poner a punto metodologías e instrumentaciones propias.
- Estrecha colaboración entre la Unidad Técnica de la UPV/EHU y Unidades similares de otras Universidades del Estado. Ha existido un intercambio fluido y de alto valor entre los miembros de diversas Unidades Técnicas que tienen bajo su responsabilidad el desarrollo del Plan. De esta manera, se han podido compartir desarrollos en la instrumentación, experiencias diversas y un ahorro considerable en tiempo y recursos del operativo.
- Inclusión en el Comité de Evaluación de la UPV/EHU del Viceconsejero de Universidades y de un representante del Consejo Social. Esto supone un mayor grado de implicación y corresponsabilidad del Gobierno Vasco y del Consejo Social en los planes de evaluación de la Universidad. Por el momento, esto ha supuesto una mayor garantía de transparencia de las actuaciones universitarias. A medio plazo, podrá revertir en un mayor entendimiento entre entidades que comparten la responsabilidad de la enseñanza pública superior de la Comunidad Autónoma.
- Uso contextualizado y razonable de los indicadores de rendimiento. La instrumentación creada por el Comité Técnico, contiene una propuesta de uso equilibrado y razonable de los indicadores de rendimiento. Esto da lugar a que, tanto en la elaboración como, sobre todo, en la interpretación de los indicadores se haya tenido en cuenta diversa información contextual y los juicios y valoraciones de los agentes implicados. En este sentido, el proyecto es acorde con las recomendaciones de importantes trabajos como son los de Dochy *et al.* (199l), Cuenin (1987), Frackmann (1989), ln't Veld (1990), De Miguel (1993), Kells (1993),...

Existencia de un programa de formación para los miembros de los Comités. A pesar de sus insuficiencias, las Jornadas de Formación celebradas en Jaca (3-5 noviembre del 96) supusieron un factor clave para resolver la *perplejidad* con la que muchos miembros de los Comités afrontaban el compromiso.

- Presencia de liderazgos fuertes en los Centros y en los Comités de Evaluación. El compromiso con el PNE por parte de las personas con un cierto liderazgo ha supuesto uno de los factores clave para el éxito de la tarea. Por el contrario, en aquellas unidades donde el compromiso era débil, la eficiencia y efectividad de los Comités quedó mermada.

• Determinación de las Fortalezas y Debilidades de la unidad evaluada así como de las Acciones de mejora prioritarias. La presencia de estas cuestiones en todos los Autoinformes refleja que los Comités han integrado, de alguna manera, el valor instrumental y orientador de la acción colectiva que el proceso de evaluación puede suponer.

ELEMENTOS DE DIFICULTAD

• Falta de realismo en las previsiones de temporalización del Programa. El calendario de desarrollo del Programa inicialmente previsto ha tenido que ser modificado y ampliado en reiteradas ocasiones. En gran medida las previsiones iniciales han sido poco realistas y han dificultado una adecuada planificación de las tareas por parte de los Comités de Evaluación de las Universidades y de sus Unidades Técnicas.

• Incertidumbre y falta de planificación a lo largo de 1996. El retraso en la aparición de la convocatoria del PNE, de su resolución y del libramiento de la cofinanciación por parte del Ministerio, unido a una postura dubitativa por parte de las autoridades universitarias hicieron que, a lo largo de 1996, no se adoptaran las decisiones firmes y oportunas necesarias.

• Sistemas de información más orientados a la Gestión que a la Investigación Institucional o a la Evaluación. Los Comités de Evaluación no tuvieron a su disposición, en el plazo y forma debida, la información cuantitativa relativa a alumnado, profesorado, actividad investigadora, etc.

• Insuficiente movilización y participación de las unidades evaluadas. Algunos Comités han podido experimentar la sensación de que el proceso de evaluación era un *marrón* que les había tocado a ellos exclusivamente. En algunos casos, el resto de los miembros de la unidad evaluada parecían moverse entre el desconocimiento o la falta de interés y colaboración.

• Escasa formación en técnicas de trabajo en equipo de los Presidentes de los Comités y del conjunto de sus miembros. El desarrollo de los trabajos podría haberse optimizado en términos cuantitativos y cualitativos si los miembros de los comités hubieran utilizado diversas herramientas y estrategias de trabajo en equipo.

• Insuficiente peso de la perspectiva de los alumnos en el proceso de Autoevaluación. La perspectiva de los alumnos como usuarios/clientes directos de la institución no ha tenido un papel suficientemente relevante ni en el curso de los trabajos ni en su resultado final.

• Cultura organizativa poco cohesionada. Los estamentos de la UPV/EHU son colectivos insuficientemente cohesionados. La Universidad puede caracterizarse por la presencia en la misma de múltiples colectivos y grupos cada uno de los cuales puede perseguir diferentes objetivos, incluso contrapuestos. En este contexto, la puesta en marcha de procesos evaluativos es enormemente complicada.

• Insuficiente pertinencia de la Guía y Protocolo de Evaluación de la Gestión. Los Comités han percibido una falta de integración de la evaluación de la gestión en la evaluación de la enseñanza y de la investigación. Asimismo, han percibido como ajenas a su ámbito de decisión numerosas de las cuestiones a abordar.

ACCIONES DE MEJORA PARA EL CORTO Y MEDIO PLAZO

Puede constatarse que las acciones de mejora formuladas en un trabajo anterior (Apodaca y Grao, 1997a pp. 247-250) continúan hoy plenamente vigentes. Aunque fueron elaboradas para analizar anteriores planes de evaluación institucional desarrollados en la UPV/EHU los elementos facilitadores y de dificultad en que se apoyan

son bastante similares a los detectados en el presente PNE. Se remite al mencionado trabajo para un análisis más detallado y se procede únicamente a enunciar las acciones:

Hacer ver la necesidad del cambio y lograr el compromiso.

Alcanzar una cultura organizativa cohesionada en torno a valores y objetivos comunes.

Introducir paulatinamente incentivos en función del rendimiento.

Reconceptualizar el papel de profesores y alumnos.

Construir un sistema de indicadores de rendimiento.

Hacer frente a los hechos en la toma de decisiones.

Profundizar en la autoevaluación o autoestudio de las propias instituciones.

Crear Gabinetes de Investigación institucional.

También son plenamente vigentes las propuestas que, en la misma compilación, realizaron Grad y Hernández (1997, pp. 258-263). Existen significativos coincidencias y divergencias con las anteriormente referidas por lo que un análisis comparativo puede ser del máximo interés. Como en el caso anterior, nos limitaremos a enunciarlas remitiendo a la obra original para un análisis con detalle. Los enunciados son los siguientes:

Liderazgo.

Iniciativa externa vs. interna.

Cambio cultural.

Consenso y pluralidad.

Participación e implicación.

Visibilidad de los efectos.

Ahora bien, en el desarrollo de esta primera fase del PNE se han puesto de manifiesto algunas carencias cuya resolución podría ser factible con algunas medidas más puntuales. En esta línea, enunciaremos aquellas que parecen tener una mayor prioridad.

- Resolver la incertidumbre respecto a la financiación de estos planes de evaluación. Dados los problemas presupuestarios de la UPV/EHU y las previsiones a la baja de la cofinanciación procedente del Ministerio, parece evidente que la Universidad debe conseguir financiación adicional por parte de la Administración Autonómica y establecer acuerdos con la misma sobre los procesos de evaluación.
- Aportar los recursos necesarios para que el Servicio de Apoyo a la Investigación y el Centro de Informática de Gestión puedan proporcionar a los Comités de evaluación la información necesaria en el plazo y en la forma debida.
- Incentivar la mejora. La fase de evaluación finaliza con un plan de acciones de mejora al cual debe darse viabilidad desde diversas instancias. Es importante que las unidades participantes perciban un apoyo suficiente a sus iniciativas por parte de los órganos superiores tanto internos como externos a la propia Universidad.
- Integrar la Evaluación Institucional en un plan global de mejora de la calidad donde se trabajen diversas herramientas tales como la planificación estratégica y la gestión total de la calidad. Es preciso evitar que se perciban estas herramientas como alternativas o antagónicas cuando, en realidad, su uso complementario y conjunto es lo que les presta la máxima efectividad.
- Establecer protocolos de procedimiento para la selección de las unidades a evaluar en cada convocatoria. El Comité de Evaluación de la UPV/EHU adoptó un procedimiento por el cual las unidades a evaluar decidían libremente su implicación en el Plan tras un proceso de información y formación. En este sentido, las unidades inicialmente interesadas asisten a dos sesiones informativas (una de cargos directivos y otra de Junta de Centro) y los Comités inicialmente formados asisten a sesiones formativas. La decisión formal de participar implica la realización de las citadas reuniones informativas y el compromiso final de

los miembros de los Comités de asumir la tarea encomendada.

- Formación de los Comités de Evaluación en la misma UPV/EHU. Para garantizar la asistencia de todos los miembros de los Comités así como una formación más contextualizada a las necesidades de cada Universidad, es importante organizar en la propia institución la formación mínima de todos y cada uno de los miembros de los Comités.
- Formación de los Comités en técnicas de trabajo en equipo. El desarrollo de los trabajos de los Comités se verá facilitado si sus miembros son formados en algunas técnicas y estrategias que permitan abordar los conflictos y recoger constructivamente la diversidad de posturas.
- Otorgar mayor peso al alumnado en el proceso de evaluación. Para que la perspectiva de los alumnos quede adecuadamente reflejada en los resultados finales de la evaluación parece oportuno dotar de mayor protagonismo a los alumnos presentes en los Comités así como proporcionarles un amplio soporte y respaldo de los órganos de representación del alumnado de la unidad evaluada.
- Integrar los elementos pertinentes de la evaluación de la Gestión en la evaluación de la Enseñanza y de la Investigación. De esta manera, la gestión tomará un carácter más *transversal* en la evaluación de las otras dimensiones.
- Crear una Guía y Protocolo específicos para la evaluación de Unidades y Servicios universitarios tales como Bibliotecas, Servicios Centrales, Transportes, Gestión de Tercer Cielo, etc.

BIBLIOGRAFÍA

APODACA, P., y GRAO, J.: Análisis crítico de las experiencias de Evaluación Institucional. En P. APODACA & C. LOBATO (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona, Laertes, 1997a.

— «Autoevaluación, Planificación Estratégica y Calidad Total en la evaluación y mejora de la Enseñanza Superior». En P. APODACA & C. LOBATO (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación* Barcelona, Laertes, 1997b.

APODACA, P., ARIAS, P. L., GRAO, J., y LLORENTE, J. L.: «The Telecommunication Engineering programme: Basque Country University». En M. SEABRA (Eds.), *European Pilot Project for Evaluating Higher Education: An Exchange of Experiences in Engineering Programmes* (pp. 203-226). Lisboa, Instituto Superior Técnico, 1997.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades: Guía de evaluación*. Madrid, Consejo de Universidades, 1996.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Informe sobre la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación y propuesta para la realización de la segunda*. Madrid, Consejo de Universidades, 1997.

CUENIN, S.: «L'utilisation des indicateurs de performance dans les universités: une enquéte intemationale». *Revue intemationale de gestion des établissements denseignement supérieurl, 11* (2), 1987.

DE MIGUEL, M.:. «Indicadores de rendimiento y evaluación de programas». En *Seminario sobre las reformas educativas actuales en España. Su evaluación: metodología y resultados,* Madrid, octubre, 1993.

DE MIGUEL, M., MORA, J. G. y RODRÍGUEZ, S. (Ed.).: *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades, 1991.

DOCHY, F., SEGERS, M. S. y WIJNEN, W. H.: «Selección de indicadores de rendimiento: una propuesta como resultado de la investigación». En M. DE MIGUEL, J. G. MORA y S. RODRÍGUEZ: Eds.), *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades. Secretaría General, 1991.

DONALDSON, J., STARAPOLI, A., OTTENWAELTER, M. O., THUNE, C. y VROEIJENSTIJN, T.: *European Pilot Projects for the Evaluation of Quality in Higher Education: Guidelines for Participating Institutions*. Bruxelles, Erasmus Bureau for the European Commission, 1994.

EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT: *Autoevaluación. Directrices para el Sector Público: Educación*. Madrid, European Foundation for Quality Management, 1996.

FRACKMANN, E.: Lessons to be learnt from a decade of discussions on performance indicators. En *Institutional evaluation in higher education: an internacional seminar*. Egham near London, 1989.

GRAD, H. & HERNÁNDEZ, J. M.: «Prospectiva de la evaluación institucional y de los planes de calidad». En P. APODACA y C. LOBATO: (Eds.), *Calidad en la Universidad. Orientación y Evaluación* Barcelona, Laertes, 1997. in't VELD, R.: *Threats and oportunities for evaluation in higher education*. 10 th General Conference of Member Institutions of Programme on Institutional Management in Higher Education, Paris, OCDE, 1990.

KELLS, H. R.: *The development of performance indicators in higher education: compendium* D.

EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN EXTERNA DE LAS UNIVERSIDADES

HÉCTOR M. GRAD FUCHSEL (*)

Este artículo se propone analizar la evaluación externa de la enseñanza, la investigación y los servicios académicos de las titulaciones en el contexto del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Consejo de Universidades, 1995) y del Programa de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior de la Universitat de Barcelona (1995). Los procedimientos e instrumentos para cada fase de evaluación son presentados en otros artículos del número 315 de esta Revista (Rodríguez, 1998). Por lo tanto, tras una breve contextualización nos centraremos en el análisis de las condiciones previas, del desarrollo del proceso y de los resultados de la experiencia de la evaluación externa.

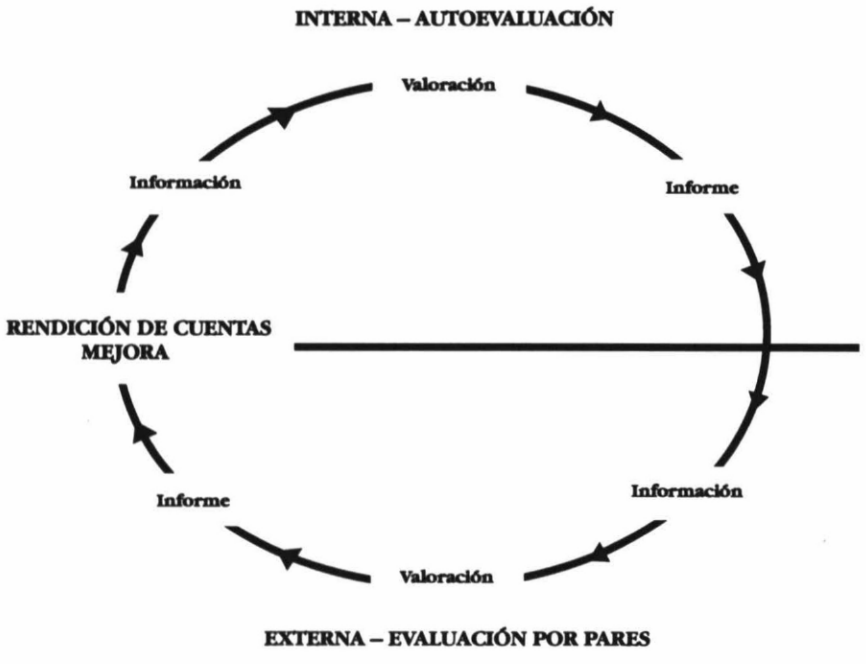
CONTEXTO

Una de las características del modelo de evaluación institucional del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (y de sus antecedentes como el Programa Experimental de la Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario – Consejo de Universidades, 1993) es la combinación de la autoevaluación con la evaluación externa por pares. El gráfico I sintetiza las fases del proceso de evaluación adoptado por el Plan: La autoevaluación es un proceso interno que lleva a cabo la propia institución (la Titulación, para el caso de los procesos académicos). Es una reflexión participativa y en profundidad sobre la situación, los procesos de trabajo y los resultados de la enseñanza y de las áreas relacionadas de investigación y gestión de la Titulación en referencia a sus objetivos. El contenido de esta reflexión fue estructurado por los datos requeridos y las cuestiones planteadas por la Guía de Autoevaluación desarrollada por el Consejo de Universidades (1996).

La autoevaluación es complementada por una evaluación externa por expertos independientes con conocimiento del área evaluada. La evaluación externa se basa esencialmente en tres tipos de evidencias: el informe de autoevaluación, la información adicional recogida en las audiencias y las observaciones *in situ* realizadas durante una visita a la Titulación. En ambos procesos podemos distinguir fases de recogida de información, de análisis, interpretación y valoración de esa información y, finalmente, de elaboración de un informe donde se substancian las valoraciones y propuestas de mejora. El ciclo completo cubre adecuadamente los dos objetivos fundamentales de la evaluación institucional: facilitar la mejora de la Titulación y rendir cuentas ante la comunidad del adecuado uso de los recursos asignados al cumplimiento de los fines previstos.

(*) Universidad Autónoma de Madrid.

GRÁFICO I
Esquema general de la Evaluación Institucional



La revisión por pares independientes (*peer-review*) es el procedimiento más tradicional para la evaluación de instituciones universitarias. Este procedimiento ha sido extensamente utilizado en la evaluación, tanto para la acreditación como para la mejora, de unidades académicas (programas de enseñanza e investigación, servicios académicos) en los países anglosajones (House, 1993; Kells, 1992; de Miguel, Mora & Rodríguez, 1991).

La evaluación externa se ha generalizado en los sistemas de evaluación institucional de universidades implantados en Europa desde el comienzo de los ochenta (Alemania, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Holanda, Suecia, Reino Unido). Estos sistemas se han orientado fundamentalmente a la mejora y centrado en procesos de autoevaluación. Los procesos de autoevaluación están sujetos a distintos sesgos de percepción y valoración por los implicados en la unidad evaluada. Estos sesgos son resultado natural tanto de las tendencias autocomplacientes a mantener la autoestima (individual y colectiva) y a evitar conflictos internos como del intento de presentarse positivamente ante terceros.

Por lo tanto, la evaluación externa cumple varias funciones fundamentales en los diseños de evaluación centrados en el análisis por las propias unidades evaluadas: en primer lugar, puede compensar los sesgos subjetivos en el análisis al contrastarlo independientemente. En segundo lugar, la evaluación externa puede servir para prevenir ese sesgo reforzando la autocrítica –cuando los implicados en la unidad evaluada limitan su autocomplacencia ante la expectativa de un contraste por pa-

res expertos–. En tercer lugar, además de contrastar el informe de autoevaluación (valorando la información recogida, su interpretación y las valoraciones del comité de la Titulación), la información de la evaluación externa se propone señalar las carencias en la información, las conclusiones y las propuestas del informe interno.

Finalmente, la evaluación externa puede enriquecer la visión interna aportando una perspectiva experta diferente. Esta visión también puede aportar una imagen más integral de la unidad evaluada compensando la frecuente hegemonía en la autoevaluación del discurso del profesorado con la perspectiva de los demás colectivos implicados en la enseñanza, la investigación y los servicios de la unidad evaluada (estudiantes, graduados, empresarios y profesionales del área, personal de administración y servicios). Estas contribuciones de la evaluación externa al equilibrio del proceso de evaluación la convierten en un complemento indispensable para la garantía de la fiabilidad y la validez de la autoevaluación y para su credibilidad, tanto ante agentes externos como ante la propia unidad evaluada.

OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

Como objetivo general, la evaluación externa se propuso (Consejo de Universidades, 1997, p. 5):

> Formular juicios de valor sobre el diseño, la organización y el desarrollo de los procesos y los resultados de la enseñanza, la investigación y la gestión, en relación con los objetivos propios de las unidades evaluadas, con el fin de estimar su calidad y proponer acciones de mejora.

Este objetivo fue, asimismo, desglosado en los siguientes objetivos específicos:

- Establecer criterios para la evaluación de la calidad de la Titulación en enseñanza, investigación y gestión.
- Analizar el contenido del informe interno en relación con los requisitos técnicos de la Guía de Autoevaluación.
- Analizar el proceso realizado en la autoevaluación.
- Elaborar una opinión independiente sobre los recursos disponibles, su organización, el funcionamiento y los resultados de la unidad evaluada.
- Cotejar el contenido del autoinforme con lo manifestado por los diferentes estamentos y lo observado en las visitas.
- Desde la perspectiva de los agentes externos, proporcionar a los miembros de la Titulación un feed-back que promueva la reflexión sobre su realidad.
- Reflexionar y aportar propuestas de mejora.
- Elaborar un informe claro, equilibrado y constructivo acerca de la calidad de la Titulación, de su gestión y del proceso de autoevaluación seguido.

CONDICIONES PREVIAS

El proceso y los productos de la autoevaluación

La autoevaluación es el primer condicionante de la evaluación externa en tres sentidos. Primero, el informe resultante de la autoevaluación es la principal fuente documental disponible para el desarrollo de la evaluación externa. Segundo, los aspectos técnicos y organizativos (como la organización del trabajo del comité, el grado de información e implicación del conjunto de la Titulación, las dinámicas de consenso o conflicto) del proceso condicionan no sólo el clima de trabajo sino los mismos resultados del comité de la Titulación. Finalmente, los resultados de este proceso están fuertemente influidos por los valores y las actitudes relacionados con la evaluación y la mejora existentes en la Titulación.

El comité de evaluación externa

Un segundo condicionante para el desarrollo de la evaluación externa es la composición y la dinámica de trabajo del Comité de evaluación externa. La organización de estos comités fue uno de los principales problemas logísticos afrontados por el Plan, dada la práctica ausencia de tradición y experiencia previa en el tema.

En este sentido, debemos destacar el acierto en la composición adoptada por el Plan Nacional para estos comités. La combinación de expertos académicos reconocidos en el área de la Titulación evaluada con expertos del campo profesional y expertos en evaluación ha sido particularmente exitosa en la mayoría de los casos. A este éxito contribuyó, sin duda, la adecuada selección de expertos, tanto por su competencia académica y profesional como por su disposición hacia la tarea propuesta.

La formación de los evaluadores externos

Ante la carencia de experiencia previa que ya hemos apuntado, un factor adicional que contribuyó al desempeño exitoso de los evaluadores externos ha sido el seminario de formación organizado por el Plan Nacional. El seminario proporcionó eficazmente los conocimientos y habilidades básicas requeridas y también fue efectiva para el refuerzo de valores y actitudes coherentes con el espíritu y los objetivos de la evaluación externa. La jornada de formación sirvió, asimismo, para un primer contacto informal entre los participantes en el proceso. Este contacto preliminar facilitó la dinámica de trabajo del Comité de expertos externos desde el mismo comienzo de la visita a la Titulación.

Orientación del trabajo de los expertos

Al margen de la disposición inicial de los expertos, las orientaciones actitudinales son fundamentales para el desempeño apropiado en el papel de evaluador externo. El discurso y la actuación de los Comités de Evaluación Externa debían hacer partícipe a la institución de una cultura donde la evaluación externa viene a ayudar a la propia institución a discernir su realidad y las posibles acciones de mejora, a servir de espejo para que la institución pueda clarificar su situación y las acciones estratégicas a emprender. Por lo tanto, por una parte, el grupo de expertos externos debía intentar que sus actuaciones reforzasen la confianza y la apertura de la Titulación a la reflexión autocrítica. Por otra parte, se debía intentar evitar que las actuaciones del Comité Externo pudiesen ser percibidas como fiscalización de individuos concretos, grupos o del conjunto de la unidad evaluada.

Para lograr estos fines durante la visita, era necesario primar una postura de escucha atenta a los portavoces de los distintos colectivos entrevistados. Esta actitud se contrapone a una postura valorativa más preocupada por manifestar la opinión subjetiva, aunque autoritaria, de los expertos externos (el lugar apropiado para estas valoraciones es el Informe posterior fundado en el conjunto de las evidencias recogidas en el proceso).

En esta línea, las interacciones del grupo de expertos externos con los miembros de la Titulación debían seguir una pauta de diálogo en la cual todos los puntos de vista se reconocen como parciales y complementarios. Esta pauta es coherente, además, con el hecho de que el contraste de las opiniones y valoraciones vertidas en la autoevaluación requiere su verificación mediante un consenso intersubjetivo entre los diferentes actores implicados en los procesos de enseñanza, investigación y servicios de la Titulación. En todo caso, se debía evitar la confrontación y la crítica durante la visita, manteniendo estricta neutralidad y confidencialidad respecto a la institución y sus miembros en todas las entrevistas.

Asimismo, tanto la visita como el informe de la Comisión de Expertos Externos deben procurar un reflejo equilibrado de los aspectos de calidad y de las debilidades de

las unidades evaluadas. El mismo equilibrio debía procurarse entre el reconocimiento de la calidad y la crítica constructiva mediante la propuesta de mejoras factibles. Finalmente, tanto las sesiones de trabajo como el Informe de Evaluación Externa debían guiarse por pautas de consenso y negociación. Es función del coordinador de la Comisión el facilitar el mayor consenso posible entre los diversos puntos de vista de los componentes del grupo y el reflejo de la diversidad en el informe final.

PROCESO DE EVALUACIÓN EXTERNA

TAREAS PREVIAS A LA VISITA

Esta fase ha requerido, primero, el análisis de los documentos desarrollados por el Consejo de Universidades para guiar los procesos de autoevaluación (*Protocolo y Guía de evaluación*) y de evaluación externa (*Guía para Evaluadores Externos*). Posteriormente, los expertos externos han debido abordar el análisis del proceso y de los resultados de la autoevaluación según se reflejan en el Informe de la Titulación y la información complementaria facilitada por la institución evaluada. El Informe es la principal fuente de información para el Comité de Evaluación Externa. La tabla I presenta un esquema de los principales aspectos a considerar en el análisis del proceso y del informe de la autoevaluación.

TAREAS DURANTE LA VISITA

El núcleo de la visita está constituido por las audiencias con los distintos colectivos implicados en la Titulación y la observación de las instalaciones y servicios disponibles. La Guía para Evaluadores Externos del Consejo de Universidades (1997, pp. 10-12) incluye una lista exhaustiva de las cuestiones fundamentales que podían abordarse en la visita con cada fuente de información. La tabla II presenta la agenda de trabajo propuesta.

Debemos destacar en este contexto la importancia de la sesión interna preparatoria al inicio de la visita, pues en ella se suele establecer la organización del trabajo del Comité. El mejor punto de partida es el acuerdo de la misión y las normas de trabajo del Comité de Evaluación Externa por parte de sus integrantes. Estas normas han debido referirse, tanto a la división interna de las tareas y responsabilidades durante la visita y en la elaboración posterior del Informe Externo, como a las interacciones con los representantes de la institución visitada (Comité interno, dirección, audiencias). La experiencia ha demostrado que la consolidación del Comité como equipo de trabajo –que comparte responsabilidades y se enriquece cooperativamente de las aportaciones especializadas, las experiencias y los perspectivas diversas de sus integrantes– contribuye tanto a la eficiencia como a la calidad del trabajo del Comité. Asimismo, una definición lo más clara posible de la división de tareas (por ej., el reparto de responsabilidades entre los miembros del Comité en cuanto a la coordinación de las sesiones y la elaboración de los sumarios correspondientes) ha contribuido a la eficacia en la recogida de evidencias durante la visita y facilitado la elaboración e integración posterior de los diferentes puntos de vista en el Informe –que queda bajo la responsabilidad del presidente del Comité–.

Esta sesión ha permitido el intercambio de las primeras impresiones sobre el funcionamiento de la Titulación, basadas en la lectura del Informe y la información complementaria aportada. Esta puesta en común permite formular las primeras hipótesis de trabajo, señalando los puntos fuertes y las carencias del Informe de Autoevaluación. Así, es posible definir los temas claves y prioritarios para abordar en las audiencias y señalar las carencias informativas del Informe de autoevaluación, acordando (si procede) las demandas de información complementaria.

TABLA I

Análisis del autoinforme – Aspectos y Criterios

a. Proceso

- *Decisión de participación*
- *Organización del Comité:*
  - *Criterios para su composición*
  - *Representatividad*
  - *División de tareas y responsabilidades*
- *Proceso de evaluación:*
  - *Recogida de información*
  - *Elaboración del informe*
- *Participación de la Titulación*
  - *Difusión del proceso y los productos*
  - *Consulta*
  - *Legitimación*
- *Valores y actitudes (con respecto a evaluación y mejora)*

b. Contenido

- *ASPECTOS GENERALES:*
  - *Valor Descriptivo y Valor Analítico*
  - *Integración entre Funciones y Áreas*
  - *Coherencia interna: Lagunas y Contradicciones*
  - *Equilibrio entre:*
    - *Reconocimiento de la Calidad*
    - *Identificación de Mejoras (Autocrítica)*
  - *Orientación constructiva:*
    - *Pasado*
    - *Presente*
    - *Futuro*
  - *Consenso*
- *ASPECTOS ESPECÍFICOS:*
  - *Definición de objetivos*
  - *Información:*
    - *Disponibilidad de la información requerida en la Guía de Autoevaluación.*
    - *Cobertura y Aprovechamiento de la información disponible*
  - *Análisis: Distinción entre datos y opiniones*
    - *Valoración de las opiniones:*
      - *Existencia de evidencia*
      - *Existencia de consenso*
  - *Síntesis: Identificación y justificación de DAFO's*
  - *Propuestas de mejora:*
    - *Coherencia con el análisis*
    - *Resolver debilidades*
    - *Aprovechar fortalezas*
    - *Precisión de niveles de responsabilidad*
    - *Orientación proactiva*
    - *Priorización*
    - *Planes de actuación*
    - *Seguimiento*
  - *Valoración general*
  - *Contribución del proceso*

TABLA II

Agenda de la visista externa a las titulaciones

Día	*Hora*	*Actividad/sesión*
1ª	*16.00*	*Sesión preparatoria del Comité Externo de Evaluación*
	21.00	*Encuentro (o) cena del Comité Externo con los responsables y el Comité de Evaluación de la Titulación*
2ª	*9.00-10.45*	*Sesión con el Comité de Evaluación de la Titulación*
	11.00-12.15	*Sesión con los responsables académicos de la Titulación*
	14.30	*Comida*
	16.30-18.00	*Visita a instalaciones docentes y de servicios*
	18.15-19.15	*Audiencia abierta a la Comunidad Universitaria*
	20.00	*Sesión interna del Comité Esterno de Evaluación (resumen del día y preparación siguientes sesiones)*
3ª	*9.30-11.30*	*Sesión con Personal Administrativo y de Servicios*
	12.00-13.00	*Sesión con estudiantes (primer ciclo)*
	13.15-14.15	*Sesión con estudiantes (segundo ciclo)*
	14.30	*Comida*
	16.00-17.00	*Sesión con graduados*
	17.30-18.30	*Tiempo previsto para audiencias adicionales requeridas por el Comité Externo de Evaluación*
	20.00	*Sesión interna del Comité Externo de Evaluación: puesta en común, distribución de tareas, calendario de elaboración del Informe Externo*
4ª	*11.00*	*Reunión resumen con el Comité de Evaluación de la Titulación para exponer las primeras impresiones de la evaluación externa*
	13.00	*Despedida del Comité Externo de Evaluación*

NOTA:

A juicio del Comité Externo de Evaluación, las sesiones del cuarto día pueden trasladarse al final del tercer día.

Desde el punto de vista del enriquecimiento y del contraste del Informe de autoevaluación durante la visita, caben destacarse las contribuciones de las sesiones con estudiantes y graduados, de la sesión abierta a la comunidad universitaria y de la visita a las instalaciones docentes (incluyendo clases que se estuvieran impartiendo) y de servicios. En todas éstas se presentan oportunidades para la observación informal de las dinámicas y el clima de trabajo y de las relaciones entre los distintos colectivos de la Titulación.

Las sesiones de resumen han constituido un último elemento que no debe descuidarse al finalizar las visitas. La sesión interna prefigura en gran medida el contenido del Informe Externo y es fundamental para acordar la organización del Comité en su elaboración. Finalmente, la sesión de feed back al Comité de la titulación suele influir tanto en las expectativas, como en la actitud receptiva del Comité de Titulación hacia las propuestas de los expertos externos.

Tareas posteriores a la visita

La principal tarea posterior es la elaboración del Informe de Evaluación Externa. Este informe debe presentar una perspectiva independiente sobre el funcionamiento de la Titulación en todos sus ámbitos. En este sentido, el principal objetivo es la formulación de juicios de valor basados en evidencia contrastable. Además de presentar una visión integradora y sintética de la enseñanza, la investigación y los servicios en la Titulación, el informe debería dirigir la atención hacia los aspectos de información o de valoración no contemplados en el Informe de autoevaluación y aportar la evidencia complementaria obtenida por el Comité Externo.

El equilibrio valorativo y el enfoque constructivo son dos claros indicadores de excelencia del Informe Externo. Dos dimensiones hemos visto como esenciales en el equilibrio valorativo: La primera es el equilibrio al presentar los aspectos de calidad y los puntos débiles en el funcionamiento de la Titulación. El enfoque constructivo es la proyección de este equilibrio hacia el futuro, al positivar los aspectos débiles de la Titulación, señalando posibilidades viables de mejora, precisando la responsabilidad de los distintos niveles institucionales para el logro de los cambios y destacando las estrategias proactivas de la propia Titulación en ese contexto (el enfoque constructivo se puede contraponer a la tendencia a incidir exclusivamente en los problemas de la Titulación). Las expectativas de fiscalización y crítica destructiva existentes en la Titulación pueden llevar, paradójicamente, a que los Informes Externos equilibrados y constructivos en este sentido sean percibidos como complacientes por la propia Titulación.

Esta última posibilidad alude, precisamente, a una segunda dimensión, más sutil, del equilibrio en el Informe. Esta dimensión se relaciona con la independencia real del Comité externo en sus análisis. La identificación de los expertos externos con la situación o con las funciones de responsabilidad en la Titulación (muy probable, porque los expertos de reconocido prestigio suelen haber asumido responsabilidades institucionales similares) puede llevar a adoptar implícitamente la perspectiva presentada por el Comité y el Informe de la Titulación. Este peligro, puede cuestionar la utilidad del proceso de evaluación externa, pero puede ser atenuado en tanto se incremente la población de expertos preparados para participar en el proceso. El aseguramiento de esta independencia en la evaluación externa de las universidades apoya la conveniencia de evitar el localismo y organizar la logística de estos procesos en ámbitos lo más amplios posibles.

CONCLUSIONES

La experiencia de evaluación externa por pares ha demostrado su utilidad como complemento de la autoevaluación en el contexto del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Este componente del Plan ha gozado de la mayor aceptación por parte de las instituciones participantes y es, sin duda, indispensable para la legitimación de la autoevaluación previa ante el conjunto de la comunidad universitaria. Esta comprensión no siempre se ha extendido a los procesos de autoevaluación, frecuentemente cuestionados por el gran esfuerzo interno que demandan y por su riesgo de subjetividad y de sesgo autocomplaciente en los análisis.

Esta realidad puede sugerir la conveniencia de diseñar una evaluación institucional basada exclusivamente en procesos de evaluación externa. Esta conclusión es, a nuestro entender, equívoca en dos sentidos: en primer lugar, la evaluación externa requiere de cualquier modo de un informe previo sobre la situación de la unidad evaluada. La validez y la legitimidad de este informe aconseja la participación de la unidad evaluada en su elaboración. En segundo lugar, la probabilidad de que las propuestas de mejora se hagan viables depende del compromiso de la unidad con la evaluación y la calidad de su funcionamiento (en especial, en el sistema universitario colegiado y funcionarial definido por la LRU). En este contexto, un proceso participativo de reflexión como la autoevaluación puede reforzar ese necesario compromiso con las actuaciones para la mejora.

Por lo tanto, las ventajas y economía de esta posible modificación del diseño del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades son discutibles. Cualquiera que sea el diseño de evaluación adoptado, la disposición de la unidad evaluada a invertir esfuerzo en la mejora es la cuestión fundamental para el compromiso de la institución con la evaluación y para la eficacia de este ejercicio en términos de promoción de la mejora. En este sentido, el proceso de autoevaluación plantea de forma diáfana el dilema de la asunción de responsabilidad de la unidad evaluada con respecto a su propio funcionamiento y destino. La centralidad a la evaluación externa puede facilitar las tendencias a desplazar esa responsabilidad hacia agentes externos, tanto en el Comité de Evaluación Externa (facilitando el cuestionamiento del Informe Externo en caso de resultados críticos para los afectados) como en otras instancias de la institución (las promotoras del proceso de evaluación).

Posiblemente, esta modificación en el diseño de la evaluación institucional de las universidades tampoco solucione la cuestión básica: La resistencia a la evaluación para la mejora pasaría de justificarse en el esfuerzo interno requerido y en los sesgos de la autoevaluación a justificarse en el carácter fiscalizador de una evaluación externa menos participativa. A nuestro entender, para debilitar este círculo perverso quizás sea más efectivo actuar sobre las percepciones y opiniones de las unidades evaluadas con respecto a la necesidad de la evaluación y su utilidad para la mejora de la eficacia y la eficiencia del funcionamiento en todos los ámbitos.

Las actuaciones en ese sentido podrían basarse en señales institucionales más claras sobre la utilidad de la evaluación y su impacto en el futuro de las unidades evaluadas. Primero, difundiendo y reforzando una nueva *cultura de la calidad* que valore la necesidad de la implicación colectiva e individual para el alcance de las metas de la universidad y para la mejora de la eficiencia y destaque los beneficios derivados de esa implicación. En segundo lugar, desarrollando mecanismos internos de promoción, reconocimiento e incentivo de esos esfuerzos individuales y colectivos. Finalmente, vinculando autonomía con

responsabilidad y rendición de cuentas en todos los niveles de actuación del sistema universitario mediante la evaluación institucional.

BIBLIOGRAFÍA

CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario,* Madrid, Secretaría General del Consejo de Universidades, 1993.

— *Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario - Documento nº 13: Informe final,* Madrid, Secretaría General del Consejo de Universidades, 1994.

— *Programa de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades,* Madrid, Secretaría General del Consejo de Universidades, 1995.

— *Protocolo de Evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades,* Madrid, Secretaría General del Consejo de Universidades, 1996.

— *Guía de los Evaluadores Externos,* Madrid, Secretaría General del Consejo de Universidades, mayo 1997.

HOUSE, E. R.: *Professional Evaluation: Social and political consequences,* Newbury Park (Ca), SAGE, 1993.

KELLS, H. R.: «The second irony: The system of institutional evaluation of higher eduaction in the United States», en M. KOGAN (Ed.): *Evaluating higher education,* London, Jessica Kingsley (Higher Education Policy Series 6), 1989, pp. 95-104.

KELLS, H. R.: *Self-regulation in higher education: A multi-national perspective in collaborative systems of quality assurance and control,* London & Philadelphia, Jessica Kingsley (Higher Education Policy Series 15), 1992.

DE MIGUEL, M.; MORA, J.-G.; RODRÍGUEZ, S. (Eds.): *La evaluación de las instituciones universitarias,* Madrid, Consejo de Universidades, 1991.

RODRÍGUEZ, S.: «El proceso de evaluación institucional», en *Revista de Educación,* núm. 315 (1998), pp. 45-65.

UNIVERSITAT DE BARCELONA: *Programa de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior,* Barcelona, Universitat de Barcelona, 1995.

LA ADAPTACIÓN DEL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES AL CONTEXTO DE UNA UNIVERSIDAD CON ESTRUCTURA MATRICIAL DE CENTROS Y DEPARTAMENTOS: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUÑA

LLUÍS JOFRÉ I ROCA (*)
JORDI ROTGER ESTAPÉ (*)

INTRODUCCIÓN

En estos últimos años la universidad española se halla sometida a profundos cambios debidos, básicamente, a la gran masificación que ha soportado y a la cada vez mayor exigencia de la sociedad hacia esta institución. La universidad debe dar respuesta a los problemas planteados por la universalización del servicio y por la mayor trascendencia de su impacto social. Para ello desde diferentes instancias se han desarrollado iniciativas dirigidas a incrementar los niveles de excelencia a fin de equipararlos a los estándares de las grandes universidades europeas. En esta línea se debe inscribir la introducción progresiva de la «cultura de la evaluación» como uno de los pensamientos básicos que impulsan los procesos de mejora continua de la calidad en nuestro sistema universitario.

El Consejo de Universidades ha desarrollado una importante actividad en la difusión de la importancia que tiene la evaluación como instrumento para la mejora en las universidades. Un claro resultado donde confluyen los esfuerzos de todos los agentes lo encontramos en la respuesta con que las universidades españolas han contestado a la convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNE).

La UPC ha participado en los distintos proyectos de evaluación promovidos en el ámbito europeo, estatal y de la comunidad autónoma, y en todos los casos con una implicación en su participación al máximo nivel:

- en el Plan Experimental de Evaluación
- en el Plan Piloto Europeo de Evaluación de la Enseñanza Superior
- en el actual Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, promovido por el Consejo de Universidades y en Cataluña por la «Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya».

La participación de la UPC en estas experiencias así como su grado de implicación en las mismas reflejan abiertamente la preocupación de nuestra institución por la calidad. Esta preocupación también tiene una vertiente interna, la cual se refleja en los diversos acuerdos que sobre temas re-

(*) Universidad Politécnica de Cataluña.

lacionados con la mejora de la calidad se han ido aprobando en los últimos Claustros Generales, y que son los que han marcado las líneas maestras de nuestra actuación en este campo. Entre otras actuaciones, se han dado los siguientes pasos:

- Referente a la evaluación:
  - —Se ha definido un marco global para la evaluación de la docencia, a partir del cual:
    - Se ha redefinido la encuesta de los estudiantes y de los titulados.
    - Se ha definido una encuesta para conocer la opinión de los estudiantes sobre las asignaturas.
    - Se han fijado las bases para la evaluación cruzada entre centros y departamentos.
  - —Se han definido mecanismos para la evaluación de la actividad investigadora y de transferencia tecnológica.
  - —Se han definido mecanismos para la evaluación de los quinquenios docentes.
  - —Se han definido criterios para el cambio de tipo retributivo del profesorado asociado.
  - —Se ha definido un nuevo marco para la evaluación del Personal de Administración y Servicios.
- Referente a la explicitación de objetivos:
  - —Se aprobó el Plan Estratégico de la UPC, en el que se definía la misión y las líneas estratégicas de la universidad.
  - —Se ha iniciado la planificación estratégica de los centros, departamentos e institutos.
  - —Se han elaborado Planes Sectoriales, como por ejemplo: el Plan de Relaciones Internacionales, el Plan de Medio Ambiente, el Plan Escher de las Bibliotecas...
  - —Se inició la elaboración de planes de mejora de los servicios.
- Referente a la toma de decisiones:
  - —Se reformuló el presupuesto de la universidad estructurándolo por programas y explicitando los objetivos perseguidos y sus indicadores.
  - —Se han consolidado los mecanismos de asignación de recursos a partir de los resultados obtenidos, básicamente en las partidas descentralizadas de las unidades, pero también en las que hacen referencia a ayudas a la investigación y a los mecanismos de asignación de plantillas.

La planificación estratégica y la introducción de procesos de evaluación promovidos por la Administración Pública, son dos elementos básicos que configuran la actualidad de la UPC. Consciente de esta realidad el Claustro General del 1996 aprobó una moción que dice:

> La Universidad Politécnica de Cataluña manifiesta su voluntad de colaborar con la Administración en el desarrollo de herramientas para la evaluación de la calidad de las universidades, aprovechando su participación en las experiencias previas. Estas herramientas se han de adaptar a las especificidades de las diferentes instituciones a fin de que éstas puedan ser utilizadas como mecanismo interno para la mejora y como mecanismo externo para la rendición de cuentas.

La experiencia adquirida a través de la participación en las sucesivas propuestas que desde la administración educativa se han ido promoviendo así como su propia experiencia en procesos de evaluación interna ha permitido que la UPC evolucione hacia formulaciones del proceso de evaluación que se ajustan mejor a su estructura organizativa, consiguiendo de este modo una mayor rentabilidad del esfuerzo que un proceso de estas características representa en cualquier organización.

EL MARCO PARA LA EVALUACIÓN EN LA UPC

La voluntad que como institución pública tiene la UPC por posicionarse frente a la realidad de nuestro entorno, juntamente

con la exigencia cada vez más evidente, tanto por parte de nuestro entorno social, como por el de la propia comunidad universitaria, de una mejora en la calidad de nuestras instituciones hace imprescindible la definición de políticas que permitan avanzar en esta dirección. Esto exige una mayor claridad en la definición de los objetivos, en su priorización, en la valoración de los resultados obtenidos y en el conocimiento del grado de satisfacción de los distintos usuarios respecto de los servicios ofrecidos. Todos estos elementos son básicos para la gestión de la calidad, que se ha de entender como una filosofía de gestión orientada a reducir la distancia entre lo que se espera de nosotros y lo que ofrecemos.

Para avanzar en el camino de la calidad, la UPC se dotó de su propio Sistema de Calidad, basado en la evaluación, la planificación y las acciones de mejora. El carácter cíclico de este proceso permite que las unidades puedan acceder al mismo en cualquiera de sus fases, ya que hay que considerarlo como un sistema dinámico de mejoras que puede integrar distintas iniciativas y niveles de desarrollo estratégico de los centros, departamentos, institutos, servicios y personas.

Los instrumentos que sustentan cada una de las fases del sistema son, básicamente, los nombrados en la introducción de este documento junto con otros que están pendientes de implantación:

- Por lo que se refiere a la fase de planificación, el Plan Estratégico de la UPC ha facilitado la generación de los Planes Sectoriales, los Planes de Mejora de los Servicios y de los Planes Estratégicos de las Unidades Estructurales. Estos deben concretarse en objetivos por parte de las unidades, y éstos a su vez posibilitarán la fijación de objetivos para las personas que integran dichas unidades. El Encargo Académico para el profesorado y la fijación de objetivos para el personal de administración y servicios son los instrumentos previstos para la definición de los resultados esperados de las personas y que han de orientarse a la consecución de los objetivos de sus respectivas unidades.
- En la fase de evaluación, es necesario poner especial énfasis a las Memorias de las Unidades y de la propia Universidad. Estos instrumentos han de ir adquiriendo un papel preponderante en el proceso de evaluación de las unidades.
- En la fase de mejoras, los Planes Estratégicos de las unidades y los Planes de Mejora de los servicios han de ser los documentos que recojan las propuestas de mejora, los planes de actuación y los mecanismos de evaluación de sus resultados.

El modelo propuesto

Las universidades para avanzar en este camino de la mejora de la calidad, también han adaptado metodologías propias de otros ámbitos como pueden ser las ISO o la de la European Foundation for the Quality Management (EFQM). La UPC ha adoptado un modelo basado en la filosofía de la EFQM como marco instrumental de evaluación, por considerar que es el que mejor permite que las unidades puedan gestionar la calidad de manera global y decidir sus planes de acción a fin de conseguir mejorar la calidad. Esto significa que en los próximos protocolos, los actuales contenidos, se estructurarán y complementarán, siguiendo la formulación propuesta por la EFQM, en los nueve elementos del modelo: liderazgo, gestión del personal, política y estrategia, recursos, procesos, satisfacción del personal, satisfacción de los clientes, impacto en la sociedad y resultados.

El Claustro General de la UPC encargó a su Junta de Gobierno que elaborase un modelo de evaluación de la institución que se pudiera integrar en el marco de la planificación estratégica y de la mejora de la calidad. Este modelo debería contemplar:

- Una evaluación horizontal, regular en el tiempo y basada fundamentalmente en el seguimiento de los indicadores de las actividades y de los planes sectoriales más significativos de la universidad.
  Esta evaluación de los aspectos cuantitativos ha de basarse en la utilización de los indicadores que la institución usa habitualmente para el seguimiento de la actividad docente, de la actividad de investigación y transferencia tecnológica, para el seguimiento del presupuesto por programas y los vinculados a los planes estratégicos, las actividades y los planes sectoriales.
- Una evaluación vertical de las unidades estructurales, más integradora y cualitativa, con una periodicidad ligada a los ciclos de mejora previstos en sus respectivos planes estratégicos.
  Para esta evaluación vertical, la experiencia en procesos institucionales, el marco propio de evaluación y los instrumentos descritos anteriormente, han permitido ir definiendo un sistema de evaluación propio que, al igual que el PNE, está basado en un proceso de evaluación interna que se formaliza en un documento de autoevaluación que se somete posteriormente al contraste externo de un comité formado por académicos y por representantes del entorno empresarial vinculados a la actividad principal sujeto de evaluación.
  La elaboración de los autoinformes se hace a partir de una adaptación de las guías y protocolos propuestos por el Consejo de Universidades que se comentaran posteriormente.
  En todo este proceso se considera que las Memorias de las unidades estructurales, donde se recoge el compendio de toda la actividad que han desarrollado a lo largo del año, han de ir tomando un papel cada vez más relevante.

Al definir este modelo se tomaron como punto de partida los siguientes criterios generales:

- Los objetivos del proceso de evaluación debían de contemplarse bajo una doble vertiente, una interna para la mejora de la calidad y otra externa para la rendición de cuentas.
- A fin de garantizar la eficiencia del proceso de evaluación, éste debe de basarse en los principios de voluntariedad de las unidades evaluadas, ha de ser un proceso participativo y descentralizado, global y significativo en su contenido, simple y de resultados consensuados.
- La metodología utilizada ha de basarse en principios comunes de los distintos sistemas europeos de evaluación y por lo tanto debe contemplar una evaluación interna y una evaluación externa, ha de recoger la opinión de los clientes/usuarios y ha de concluir con un informe final en el que se recojan los puntos fuertes, los puntos débiles y las propuestas de cambio y mejora que deberán ser incorporadas en sus correspondientes planes estratégicos.

Esta introducción al modelo de evaluación de la UPC debería servir para enmarcar la particular adaptación que desde esta institución se ha hecho del modelo propuesto por el Consejo de Universidades.

Así pues, la idea básica es ajustar el proceso de evaluación propuesto tanto a la realidad organizativa de nuestra institución, como al hecho de tratarse de una or-

ganización en pleno proceso de planificación estratégica y con un determinado grado de madurez en la «cultura de evaluación». Partiendo de estos condicionantes se ha llegado al modelo de evaluación que se expone a continuación.

LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA UPC Y LAS UNIDADES BÁSICAS DE EVALUACIÓN

La promulgación de la LRU condujo a la UPC a modificar su estructura organizativa para adaptarse a los nuevos requisitos que aquélla exigía. La opción escogida representó un profundo cambio que consolidó un sistema claramente matricial con un protagonismo distribuido entre centros y departamentos. Hoy el profesorado de la UPC se agrupa en 38 departamentos y la docencia se imparte en 15 centros. Esta distribución comporta que la mayoría de los departamentos impartan docencia en más de un centro, cuatro de media, con la dificultad, en general, de poder vincular un departamento a un centro y más aún a una titulación.

El hecho de que no se pueda asociar un centro a cada departamento es la dificultad básica con la que se encuentra una organización matricial como la nuestra a la hora de aplicar los protocolos del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades donde se vincula la evaluación de la docencia de una titulación con la investigación desarrollada por el o los departamentos mayoritarios en aquella titulación.

En nuestro modelo organizativo, sólo seis departamentos de los 38 existentes, tienen su actividad docente restringida a un solo centro.

Por esta razón, en nuestra institución, la asociación de departamentos a titulaciones presenta distintas dificultades, como por ejemplo:

- la posible marginación del proceso de evaluación de departamentos que imparten asignaturas comunes en varias titulaciones y que pueden conformar una unidad de gran importancia a nivel global de universidad aunque no sea mayoritario en ninguna titulación,
- o bien que se evalúe diversas veces a un mismo departamento por resultar mayoritario en más de una titulación.

Obviamente estos casos son fácilmente identificables y corregibles, pero también se dan problemas más complejos como:

- departamentos mayoritarios en una titulación siendo el profesorado del departamento implicado en ella minoritario y poco significativo en el conjunto de profesores del departamento.

Ante casos como éste se hace difícil pensar que pueda existir una asociación unívoca entre la actividad investigadora desarrollada por el departamento y la docencia impartida por un grupo minoritario del mismo en la titulación considerada.

En universidades donde los departamentos estén mucho más vinculados a los centros, los ejemplos comentados difícilmente pueden producirse, ya que el modelo de evaluación propuesto se adecúa mejor a su organización interna, pero en modelos organizativos con departamentos horizontales, que imparten docencia en varios centros distintos, generalmente se producirán disfunciones de la misma índole que las que aquí se han expuesto.

Éstas son algunas de las consideraciones que nos llevaron a pensar que aceptar esta vinculación no sustentaría un modelo de evaluación adecuado a nuestra realidad y nos condujo a acercar la evaluación de la actividad docente y la evaluación de la actividad investigadora a sus unidades responsables.

En el marco de la evaluación de la adividad docente se analizan los distintos factores que intervienen en el proceso intrínseco de la generación y desarrollo del plan de estudios de una titulación concreta, a la vez que se evalúan las políticas y los servicios de soporte necesarios para hacer viable la implantación de dicha titulación. En los casos en que la titulación que se esté evaluando sea la única que se imparte en un determinado centro, queda claro que las políticas que define el centro así como los servicios de soporte a la actividad docente que éste ofrezca son los de la titulación. En los centros donde se imparten distintas titulaciones, difícilmente se podrán distinguir e identificar los servicios propios de una titulación o sus políticas específicas.

Por ello consideramos conveniente tomar el centro como unidad de evaluación para la actividad docente reglada, especificando inequívocamente cuál de sus titulaciones es el objeto central del proceso de evaluación.

Si en la evaluación de la docencia consideramos el centro como unidad de evaluación es lógico plantearnos al departamento como unidad de evaluación de la investigación, aunque no sea ésta la única actividad propia de los mismos.

Al hablar de docencia universitaria debemos distinguir los distintos tipos de enseñanza que desde estas instituciones se ofrecen: la reglada, la de doctorado, la de tercer ciclo, los títulos propios y la vinculada a la formación continua. Un análisis del contenido de la propuesta del PNE nos indica que su objetivo básico en cuanto a la evaluación de la docencia se centra en la evaluación de la docencia reglada, dejando a un lado las otras actividades docentes.

Si consideramos como unidades básicas de evaluación los centros y los departamentos, podremos recuperar alguno de los elementos clave en la actividad universitaria no recogidas en la propuesta de PNE, ya que al analizar la actividad de los departamentos no se puede obviar la relacionada con el doctorado y el tercer ciclo en general.

Si considerásemos como unidades de evaluación únicamente a los centros y a los departamentos, dejaríamos fuera del modelo a todos aquellos servicios que se ofrecen de manera centralizada. Por esto, en el modelo adaptado por la UPC se definen tres unidades de evaluación: los centros, los departamentos y los servicios universitarios comunes.

Con esta propuesta, la evaluación de los servicios contenida en la propuesta de PNE queda, en gran parte, incorporada a la de la unidad responsable de su gestión sea el centro o el departamento. Unicamente deberán tratarse de modo específico aquellas políticas que se gestionan de un modo centralizado.

Con esta elección entendemos que la propuesta se ajusta mejor a la estructura organizativa de la institución y que los sujetos del proceso de evaluación son a su vez los que tienen la capacidad de llevar a cabo las propuestas de mejora que se puedan inferir del mismo.

PROTOCOLOS PROPUESTOS

Una vez decididas las nuevas unidades básicas de evaluación, tuvo que emprenderse la tarea de ajustar los protocolos propuestos en el PNE a la nueva estructuración definida para dar una respuesta más apropiada a la estructura organizativa de la UPC. En este proceso se procuró en todo momento mantener los contenidos fundamentales contenidos en los protocolos del PNE, así como el de conservar los mismos contenidos en la información que ha de configurar el soporte cuantitativo de los autoinformes.

Los protocolos surgidos de estas reflexiones son los que se comentan a continuación.

La evaluación de centro/titulación

Al evaluar una titulación en un centro concreto evaluamos por un lado, el diseño y el desarrollo del plan de estudios de la titulación considerada y por otro las políticas y los servicios de soporte a la actividad docente ofrecidos por el centro.

Para ello se ha desarrollado un protocolo que mantiene los contenidos del protocolo de docencia del PNE, añadiendo básicamente un apartado de valoración de los servicios y otro que trata de la relación con los departamentos. Analizamos los apartados propuestos:

Los primeros apartados han de servir para situar el centro y la titulación en el contexto de la universidad y de su entorno social y conocer su posicionamiento estratégico:

- Contexto institucional.
- Metas y objetivos.

Los tres apartados siguientes están dedicados a evaluar los elementos intrínsecos del proceso de implantación y desarrollo de la titulación:

- El programa de formación.
- El desarrollo de la docencia.
- Los resultados de la docencia.

Los otros dos apartados están dedicados a evaluar las políticas seguidas para la captación, integración en la institución y preparación para su inserción en el mercado laboral así como sus resultados:

- Los estudiantes.
- Los titulados.

Si los estudiantes son los actores básicos del proceso docente, el profesorado es su agente fundamental y por lo tanto deben analizarse tanto las relaciones entre el centro y los departamentos que imparten docencia en él, como la propia actividad del profesorado y el soporte que el centro les da para el correcto desarrollo de su actividad. De aquí se derivan los apartados siguientes:

- La relación del centro con los departamentos implicados en sus titulaciones.
- El profesorado asignado al centro.

En los siguientes apartados se evalúan las instalaciones de que dispone el centro así como sus recursos y servicios. Los servicios a que hace referencia este apartado son los propios del centro, o sea, los servicios básicos de soporte a la docencia: matriculación, punto de información, reprografía, salas de estudio, biblioteca, etc. Para su evaluación se han diseñado protocolos específicos en los que juega un papel preponderante la percepción del usuario:

- Instalaciones y recursos.
- Valoración de los servicios.

En todos los protocolos elaborados se ha procurado centrar su contenido en temas que sean de la competencia de la unidad evaluada, evitando pronunciamientos sobre áreas que sean responsabilidad de otras instancias. Esta reflexión, que consideramos básica, puede serlo todavía más cuando se trata de personas. Por lo tanto el siguiente apartado debe de aplicarse únicamente en los casos en los que se cumpla dicha premisa:

- El personal de administración y servicios.

La valoración de la relación entre el centro evaluado y su entorno social y universitario se contempla en el penúltimo apartado de este protocolo:

- Relaciones externas.

El último apartado tiene carácter de resumen donde se agrupan las fortalezas y debilidades detectadas en el proceso de evaluación del centro:

- Puntos fuertes y débiles.

Estos epígrafes son los que configuran el protocolo de centro propuesto. Está claro que es difícil recoger la complejidad de las tareas que puede desarrollar un centro y que el protocolo comentado recoge las

actividades básicas de los mismos. Para evaluaciones más complejas se consideran otros protocolos adicionales.

Una de las aportaciones importantes de la reforma de los planes de estudio es la ciclicidad. Por esta razón, y en el marco de la evaluación de la docencia, debemos situar el protocolo de evaluación de la ciclicidad, que con carácter optativo se ofrece a los centros que evalúan titulaciones susceptibles de ser centros generadores de candidatos a cursar algún segundo ciclo o bien a centros que imparten segundos ciclos a los que se puede acceder desde determinados segundos ciclos. Para aplicar este protocolo debe cumplirse que ambas titulaciones, la generadora de la demanda y la teórica receptora de la misma, estén de acuerdo en aplicarlo. En este protocolo se parte de un análisis de los datos existentes sobre la demanda y del grado de satisfacción de la misma. Una vez determinada la población objeto de estudio, estudiantes del segundo ciclo procedentes del primer ciclo considerado, se analiza su rendimiento, comparándolo con el de otros estudiantes procedentes de otras vías de acceso, y se recoge su opinión respecto al grado de adecuación entre los planes de formación. Otros elementos objeto de análisis son la valoración que se hace del proceso de tránsito entre las dos titulaciones, sobre la coordinación entre ellas y sobre la incidencia que tienen los estudiantes procedentes del primer ciclo en el planteamiento docente del segundo ciclo.

La evaluación de los departamentos

A diferencia del protocolo de centros que mantiene una estructura muy parecida al de la evaluación de docencia propuesto en el PNE, los protocolos usados para la evaluación de los departamentos y servicios no satisfacen esta condición. La razón por la cual sólo se han evaluado dos departamentos y un servicio horizontal hay que buscarla en el carácter experimental de la propuesta. La buena acogida expresada tanto por los miembros de las propias unidades como por los expertos externos, nos permite intuir que los protocolos considerados están en la dirección correcta.

El protocolo de evaluación de los departamentos mantiene grandes paralelismos con el utilizado en la evaluación de los centros, especialmente en los puntos más generales, las lógicas diferencias aparecen en las valoraciones de sus actividades.

Los dos primeros apartados guardan una gran similitud con los primeros apartados contenidos en el protocolo de docencia del PNE y en el de centros antes comentado:

- Descripción del contexto propio del departamento.
- Los objetivos del departamento: cómo se han formulado y cómo se pretenden alcanzar.

Con los dos siguientes apartados se pretende valorar el tratamiento que el departamento da a los temas relacionados con la contratación y formación del profesorado:

- Los procedimientos internos de previsión, selección y seguimiento del personal académico.
- La formación del personal académico.

A continuación se aborda la valoración de las actividades básicas de los departamentos, que no son otras que la de sus profesores, o sea, la docencia, la investigación y la transferencia tecnológica. La docencia reglada de 1er. y 2º se diseña y estructura desde los centros, pero la imparten desde los departamentos, por lo tanto ésta debe ser considerada como una de sus actividades capitales:

- La investigación y la transferencia tecnológica realizada por el departamento.
- Respecto a la docencia:
  - La organización de la enseñanza reglada de 1er y 2º ciclo.

- La docencia de 3er ciclo.
- La docencia de postgrado.
- Repercusión de la actividad de investigación en la docencia.

Al igual que en el protocolo de centro los dos últimos apartados se dedican uno a la evaluación de sus recursos e instalaciones y el otro a hacer un recuento de las fortalezas y debilidades detectadas a partir del proceso de evaluación:

- Instalaciones y recursos.
- Puntos fuertes y débiles.

Para la cumplimentación de este protocolo se ponen a la disposición de los evaluadores encuestas para conocer el grado de satisfacción con las condiciones de trabajo existentes y el nivel de integración del personal académico en el departamento, así como encuestas dirigidas a conocer la valoración que los estudiantes hacen de la actividad docente del departamento en cada una de sus modalidades. Las encuestas cruzadas entre centro y departamento permitirán conocer la opinión que una unidad tiene respecto de la otra.

La evaluación cruzada entre centro y departamento

La investigación y la transferencia tecnológica son actividades de gran importancia por sí mismas y como tales forman parte de las obligaciones del profesorado universitario, y por esto se les dedica un apartado completo del protocolo para su evaluación. La evaluación de estas actividades tiene muchos antecedentes y por lo tanto existen metodologías para su valoración. Otra cosa muy distinta es valorar la influencia de la actividad investigadora en la calidad de la actividad docente.

Para poder disponer de elementos que nos permitan valorar el impacto que la actividad investigadora tiene sobre la actividad docente, hemos agrupado las titulaciones que la UPC imparte en grandes subáreas, (tecnologías de la producción, tecnologías de la información y la comunicación, civil y de la construcción y la científico-técnica) y hemos hecho esta misma agrupación para los departamentos, un departamento pertenece a la subárea en la que desarrolla mayoritariamente su actividad docente. De este modo tendremos agrupados los departamentos responsables de un grupo de titulaciones, y los departamentos implicados en distintas subáreas pasaran a ser minoritarios. Al considerar estas nuevas agrupaciones se tendrá la oportunidad de establecer posibles correlaciones entre la actividad docente y la investigadora.

La valoración de la influencia de la actividad investigadora del profesor o del departamento en el desarrollo de su actividad docente se plantea a partir de la evaluación cruzada entre centro y departamento, y se realiza mediante la cumplimentación de dos cuestionarios:

- Uno por parte del centro, en el que se analiza el desarrollo de la actividad académica del departamento en el centro y se valora la incidencia de su actividad investigadora y de transferencia tecnológica en su quehacer docente.
- Otro por parte del departamento, en el que se analizan las propuestas formativas del centro, su propuesta metodológica, la infraestructura de la que dispone y su organización docente.

Con estas encuestas, que se propone que sean cumplimentadas por los responsables de las unidades, se pretende dotar a las unidades implicadas de otro elemento de contraste que posibilite la mejor complementación entre la actividad docente y la investigadora.

La evaluación de los servicios

Los objetivos prioritarios que se pretenden cubrir con la evaluación de los ser-

vicios universitarios son, por un lado la adecuación de los mismos a los objetivos de la institución y por el otro el grado de satisfacción de sus usuarios.

Para su elaboración se siguieron las sugerencias emanadas de los modelos más vigentes entorno a la evaluación de la gestión (ISO 9004-2, EFQM, Malcom Baldridge, modelo econométrico ASCII), que consideran que cualquier proceso de mejora debe partir de la percepción que los clientes tienen de dicho servicio.

La convocatoria del PNE nos llevó a la adaptación del modelo a la metodología que lo caracteriza, un proceso de evaluación interna (autoevaluación) y una posterior evaluación por parte de expertos externos.

El marco metodológico propuesto se compone de las siguientes partes:

- Detección de los clientes/usuarios del servicio e identificación de las prestaciones.
- Encuestas a los distintos colectivos de clientes/usuarios para conocer su nivel de satisfacción respecto el servicio recibido y el proceso de prestación.
- Análisis de la integración de los objetivos del servicio con los objetivos de la UPC.
- Medida de los indicadores de actividad del servicio.
- Entrevistas con el personal del servicio para analizar el marco de trabajo en que se desenvuelven, siguiendo las directrices de la ISO 9004-2.

De este modo obtenemos:

- Información subjetiva (basada en percepciones).
- Información objetiva (basada en indicadores y en información del marco habitual de trabajo).
- De calidad interna (cumplimiento de las normas ISO y eficiencia en indicadores).
- De calidad externa (la percibida por los clientes del servicio).

La elaboración de las encuestas así como su tratamiento se realiza por parte de un equipo técnico que elabora su informe. Este informe sirve de base para que una comisión interna, en la que están presentes responsables políticos del servicio y representantes de las distintas categorías del personal adscrito al mismo, analice los resultados del informe y haga propuestas de mejora.

El informe técnico, el análisis del mismo y las propuestas de mejora elaboradas por la comisión conforman el informe de autoevaluación que deberá ser contrastado por la comisión de expertos externos.

LOS PLANES DE MEJORA

La evaluación no es una finalidad en sí misma, sino que es un medio para la consecución de un objetivo: la mejora. Del contraste entre los informes internos y externos ha de elaborarse el informe final en el que, como elemento prioritario, se ha de hacer constar los puntos fuertes y débiles de la unidad así como las propuestas de mejora acordadas. Estas propuestas de mejora han de configurar la base de las actuaciones futuras de la unidad evaluada, y la valoración del grado de cumplimiento de estas propuestas ha de ser objetivo principal del siguiente proceso de evaluación.

El camino escogido para la detección de las debilidades y fortalezas de las unidades y la elaboración de propuestas de mejora, puede considerarse un proceso un tanto complicado, pero debe de reconocérsele también grandes ventajas. La mayor de éstas (ventajas) hay que buscarla en el hecho de que este proceso propicia la participación de todo el colectivo implicado tanto en la detección de debilidades y fortalezas, como en la adopción de las medidas que de ella se deriven. Esto debe de considerarse como una garantía de que el análisis y sus resul-

tados sean ampliamente consensuados por parte de todos los implicados.

La consecución de este consenso debería facilitar la puesta en marcha de las propuestas de mejora planteadas. El paso de las propuestas a acciones concretas, con sus responsables, sus indicadores de cumplimiento y su prioridad es un proceso complejo pero absolutamente básico para poder garantizar el éxito de la propuesta.

El logro de los objetivos contenidos en los planes de mejora o los planes estratégicos surgidos de este proceso de evaluación deben de ser los puntos de partida de la próxima iteración. El grado de cumplimiento de estas propuestas será sin duda la mejor valoración de este proceso en el que la gran mayoría de las universidades españolas se han implicado.

informes y documentos

JUAN ANTONIO LORENZO VICENTE
Los precedentes del libro blanco y LGE, con especial referencia a la educación secundaria

MERCEDES SUÁREZ PAZOS
Desarrollo de un grupo de investigación-acción colaboradora en proyectos curriculares innovadores



LOS «PRECEDENTES» DEL LIBRO BLANCO Y DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, CON ESPECIAL REFERENCIA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

JUAN ANTONIO LORENZO VICENTE (*)

Existe la tendencia a pensar, en ocasiones, que el Libro Blanco y, posteriormente, la Ley General de Educación representaron en la Historia de la Educación en España un momento de ruptura total respecto a los principales aspectos del Sistema Educativo y de sus distintos niveles. Aunque parte de esta apreciación es cierta, sin embargo, conviene tener presente que durante la década de los años sesenta se fueron creando las condiciones para que esta reforma se materializara. Gran parte de sus planteamientos aparecen recogidos en documentos, disposiciones, informes, etc., correspondientes a estos años. Este trabajo trata de poner de relieve esta circunstancia, es decir, que tanto el Libro Blanco como la Ley General de Educación no fueron momentos de una política educativa que se improvisaron repentinamente, sino que fueron el fruto de un gestación que duró en torno a una década.

Fueron, sobre todo, los informes de los Organismos Internacionales de los que España formaba parte, el punto de arranque de los cambios posteriores. También la política liberalizadora de los tecnócratas, a partir de 1957, se notó también en el ámbito de la Educación. Por su interés analizamos a continuación diversos informes sobre la situación de la Educación en España, en torno a los años sesenta, que terminaron siendo recogidos en los Planes de Desarrollo y, finalmente, en la Ley General de Educación.

Otro hecho de cierto relieve que hemos de destacar, fue la extensión de la *obligatoriedad* de la escolaridad hasta los catorce años. Aunque, sobre todo, le afectó a los alumnos escolarizados en la Enseñanza Primaria, se daba un importante paso con objeto de acercarse a unos niveles de escolarización obligatoria igual para todos los alumnos, independientemente de que cursaran Enseñanza Primaria o Enseñanzas Medias. Y, desde luego, facilitó que al llegar la reforma de la Ley General de Educación se unificara en un sólo ciclo educativo la escolaridad hasta los catorce años, terminando con la secular división entre los que cursaban Enseñanza Primaria y los que estudiaban Bachillerato, lo que supuso otra característica con la que identificamos este periodo. Suponía una aproximación real a la *democratización* de la Educación. Se presentó en las Cortes un Proyecto de Ley sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria. Además de ampliar la escolaridad obligatoria hasta

(*) Universidad Complutense.

los catorce años, interesa resaltar que en el art. 3º se recogía un aspecto de interés:

> Art. 3º: En las Escuelas de Enseñanza Primaria la enseñanza será graduada curso por curso, a lo largo de los ocho años que comprende el periodo de escolaridad obligatoria y los alumnos que se encuentren en posesión del Certificado de Estudios Primarios, alcanzado el límite de la obligatoriedad que establece el art. 1º podrán matricularse en el tercer año del Bachillerato General o Laboral, previa la aprobación de un examen en el Centro oficial correspondiente...[1]

Se abría una posibilidad para conectar los estudios primarios con los medios pero, aunque no contamos con datos sobre el número de alumnos que realizaron este itinerario, de la experiencia conocida de aquellos años tenemos la impresión de que los Tribunales que realizaron esta prueba fueron extremadamente exigentes con los alumnos que se presentaron, y debió ser muy escaso el número de alumnos que la superó. Además, se daba otra circunstancia y es que estos alumnos perdían años académicos si lo comparamos con los que empezaban directamente el Bachillerato a los diez años. La Ley 27/1964, de 29 de abril, recogía la ampliación de la escolaridad a que estamos aludiendo[2].

No obstante, todo este desarrollo que sentó las bases de la Ley General de Educación, no se entendería del todo si no tenemos en cuenta las circunstancias en que dichas medidas fueron tomadas (políticas, económicas, sociales, culturales, etc.). Por ello, parece necesario realizar una breve exposición que sin pretensión de historiar estos años, al menos, nos proporcione las claves suficientes para comprender mejor por qué se estaba produciendo esta situación.

CONTEXTO EN EL QUE SE ENMARCAN LOS PRECEDENTES DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN[3]

Algo iba cambiando en la España de los años sesenta para que esta situación de transformación en la Educación fuera tomando cuerpo y concretándose en una serie de medidas que culminarían con la reforma de todo el Sistema Educativo en su conjunto, en 1970. Se produjo la superación del periodo de máximo aislamiento al que estuvo sometido el Régimen de Franco en torno a la década de los años cincuenta. En el ámbito internacional se fueron agravando las relaciones entre Estados Unidos y los países occidentales con la URSS y los países de su órbita (guerra fría). En el caso español, por el contrario, apreciamos como se va a ir produciendo paulatinamente el reconocimiento del Régimen.

---

(1) «Proyecto de Ley sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años», *Boletín Oficial de las Cortes Españolas. Nº 831 (17-3-1964), pp. 17.658-17.659 y nº 835 (15-4-1964), p. 17.726 (Dictamen).*

(2) Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años. En *Colección Legislativa de Educación y Ciencia*. Madrid, MEC (1964). Ref. 132, p. 407.

(3) Existen importantes trabajos que han puesto de relieve los aspectos políticos, sociales, económicos, culturales, etc. de esta etapa que comprende este trabajo. Sin ser exhaustivo podría señalar algunas publicaciones que permiten darse una idea más detallada de este ámbito referido al contexto: SALUSTIANO CAMPO (1994), *Tendencias sociales en España*, 3 vols. 2ª ed. Madrid, Fundación BBV; J. LINZ et als (1995), *Historia de España. España actual. España y el mundo* (1939-1975) vol. 3, Madrid, Gredos; NADAL, J., et als. (Comps.) (1987), *La Economía Española en el siglo XX. Una perspectiva histórica*, Barcelona, Ariel; E. TEMIME, et als. (1991), *Historia de España Contemporánea. Desde 1808 a nuestros días*, 4ª ed. Barcelona, Ariel, etc.

Tres hechos lo pondrán claramente de manifiesto: la firma del Concordato con la Santa Sede (1953) que consagraría definitivamente el respaldo que la Iglesia daba al régimen español; la firma de los Acuerdos con Estados Unidos (1953), lo que supuso un fuerte espaldarazo en el ámbito político para dicho régimen y conllevó, además, una importante ayuda económica que se había iniciado en 1950, dado que los países europeos se habían opuesto a que España participara de los beneficios del Plan Marshall; y, finalmente, en esos años se fue dando entrada a España en los principales Organismos Internacionales: FAO y OMS en 1951, UNESCO en 1953, ONU en 1955, OIT en 1956, OEC, FMI y BIRD en 1958[4].

Otro aspecto que desde la perspectiva política merece la pena resaltar, es el giro que el propio Régimen fue dando en estos años. Dichos cambios pudieron apreciarse en un cambio de la legislación básica del Régimen, sobre todo, en dos ámbitos: la promulgación de los denominados Principios Fundamentales del Movimiento y la consideración legal de España como una Monarquía tradicional, católica, social y representativa cuyo regente era Franco, quien se reservaba la decisión del momento de instauración de la Monarquía. Por supuesto, en el plano político, se seguía apreciando una ausencia de democracia en España, aprovechada por los países europeos para impedir la presencia española en las nacientes organizaciones de mayor ámbito europeo: la OTAN (1949) y las organizaciones económicas europeas (Tratado de Roma de 1957).

Finalmente, desde esta perspectiva política conviene destacar el cambio de Gobierno de 1957, en el que se acentuó la dimensión tecnocrática, que con una mayor influencia de los organismos internacionales: FMI, OEC, etc. terminaría dando un importante giro a la política económica que en España se venía llevando a cabo en la década de los años cuarenta (autarquía) y en la de los cincuenta (desarrollo autónomo).

La etapa del Régimen español que arranca en 1957, y con mayor precisión en 1959 con el Plan de Estabilización que, entre otros aspectos, pretendió una importante liberalización económica daría lugar, desde la perspectiva económica, al mayor crecimiento de España de toda su historia hasta entonces, pudiendo hablarse con propiedad del paso de una España agraria a una España industrial, de una España rural a una España urbana. Con propiedad este periodo en el que se encuadra nuestro trabajo puede considerarse como el paso definitivo de España a los países desarrollados (claves económicas, industriales, demográficas, sociales, etc.). De hecho, se llegó a hablar en aquellos años del «milagro español», pasando a estar entre los primeros países desarrollados y, desde luego, entre los de mayor crecimiento en aquellos años. Otras claves económicas a considerar fueron: el turismo, la emigración y las inversiones extranjeras, sin las cuales es difícil comprender este cambio.

Desde la perspectiva social, los cambios también se hicieron notar. Dos aspectos considerados como de interés económico: el turismo y la emigración, también ejercieron una gran influencia en el ámbito social, sobre todo, en el cambio de costumbres, usos, etc. La mejora de las condiciones de vida se apreciaron con la extensión del automóvil (el famoso seiscientos), la aparición de la televisión, los electrodomésticos, etc. España estaba cambiando en aquellos años mucho más que en todos los precedentes. La movilidad de la población tanto al exterior (fenómeno

(4) Escolano Benito, Agustín: Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964). *Revista Española de Pedagogía*, 192 (1992), p. 291.

que no era nuevo en la Historia de España), como las migraciones interiores que terminaron perfilando una España urbana provocarían un cambio de fisonomía espectacular. Urbanización, clases medias y proletariado urbano fueron, sin duda, el aspecto más novedoso que presentaba la población española. Como podemos apreciar se produjo un cambio en las estructuras sociales, industriales, demográficas, etc. que no conllevó un cambio en las estructuras políticas que ya algunos sectores empezaban a demandar.

La mejora de las condiciones económica conllevaba necesariamente una mayor demanda de educación. También la industrialización requería una mano de obra más cualificada, por lo que las estructuras educativas iban necesitando un cambio profundo Los Planes de Desarrollo serían los instrumentos para ordenar este crecimiento que se estaba produciendo. Por tanto, el proceso de urbanización creciente, la mejora de las condiciones de vida, y las necesidades crecientes de una sociedad cada vez más industrializada hicieron que se tradujera en nuevas necesidades educativas a las que había que dar respuesta. Los cambios que fueron introduciéndose en la década de los años sesenta, fruto de todas estas circunstancias, que aquí analizamos con cierto detalle, darían lugar a la promulgación de la Ley General de Educación.

LOS INFORMES INTERNACIONALES SOBRE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

Los cambios que en materia educativa se iban produciendo en España, como venimos observando, eran motivados, en parte, por la cambiante situación socioeconómica, la mejora de las condiciones de vida, así como por la creciente industrialización y urbanización que estaban convirtiéndola en un país moderno y en vías de desarrollo. Pero no podemos olvidar como en estos años, la apertura del Régimen motivada por la necesidad de ayuda internacional que se concretó a partir del Plan de Estabilización y que conllevó la apertura de la economía española a los mercados internacionales, algunos Organismos Internacionales de los que España ya formaba parte, emitieron su opinión sobre la situación de la Educación en España. Asimismo, varios países llevaron a cabo iniciativas, en las que se fijaron los Gobiernos españoles, para adecuar los sistemas educativos a las realidades sociales y productivas. Estos informes a los que ahora aludimos y su plasmación en los Planes de Desarrollo, que analizaremos algo más adelante, en su vertiente relacionada con la Educación Secundaria, fueron precursores claros de la política que se plasmaría en torno a 1970.

En primer lugar, en diciembre de 1961, el Gobierno español suscribió un acuerdo con la OCDE para incorporarse con Grecia, Italia, Portugal, Turquía y Yugoslavia al *Project Regional Mediterranée (PRM)*[5]. Por esta firma, España se incorporaba y se comprometía a estudiar las respectivas necesidades educativas para el año 1975. Como consecuencia de la primera fase de estos trabajos, ultimada a finales de 1963, se dieron a conocer sus resultados en diciembre de ese año en una publicación del Ministerio de Educación (MEN/OCDE, 1963)[6]. En la primera parte se analizaba la situación de aquellos años respecto a la

(5) Citado por CUBELL SALAS, FRANCISCO: «Antecedentes de la nueva Ley de Educación». *Revista Calasancia*, 63 (1970), p. 316.

(6) MEN/OCDE (1963): *Las necesidades de la educación y el desarrollo económico en España*. (Informe de la OCDE). Madrid, MEN.

Educación, resaltando que no se tenían en cuenta en el estudio realizado los aspectos pedagógicos.

En cuanto a la organización y administración de la enseñanza, se señalaba que el sistema de educación español estaba en aquellos años en una fase de transición. Su estructura tradicional se reconocía que había sufrido una serie de reformas, principalmente en el campo de la enseñanza técnica, para adaptarla a las nuevas necesidades. Y, por otro lado, se resaltaba que se había creado dentro de la Enseñanza Media, el Bachillerato Laboral, al que se le reconocían características innovadoras muy acusadas. Respecto a la articulación de los ciclos de enseñanza, en el caso español no se consideraba satisfactoria:

> Ha habido, en efecto, una falta de coordinación y planificación educativa en la medida en que no se ha considerado siempre el sistema de enseñanza como un todo armónico. La escasa valoración social de la enseñanza primaria está motivada en parte por la falta de relación con el ciclo posterior. Los últimos años de escolaridad obligatoria primaria coinciden con edades en que es posible cursar estudios de nivel medio. Además, para el ingreso en este último nivel no se exige el certificado de estudios primarios. En realidad, se puede entrar teóricamente en la enseñanza media sin haber asistido a la escuela primaria.
> En la enseñanza media pueden distinguirse dos niveles: uno inferior formado por el Bachillerato Elemental y la formación profesional —aunque ésta tiene unas características especiales dentro de la enseñanza media—, y otro superior, en el que se puede incluir el Bachillerato superior, la mercantil, la técnica media y las escuelas normales. [7]

Se destacaba que el Bachillerato general era el más atrayente para los estudiantes por ser el que permitía el acceso a cualquier estudio superior, no sucediendo lo mismo con el Bachillerato Laboral, ya que para acceder a las Facultades *no científicas* (Derecho, Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Económicas) era preciso cursar también el Preuniversitario, con lo cual se tenía que cursar, al menos, un año más de estudios para llegar al mismo sitio. Por ello, el informe llegaba a tres conclusiones:

> 1ª: No existe la debida coordinación o enlace entre la enseñanza primaria y media; 2ª: El Bachillerato general tiene un gran peso entre la enseñanza media y superior; y 3ª: Hay una adecuada y lógica coordinación entre la enseñanza técnica de grado medio y la técnica superior, consecuencia de la imperiosa necesidad de disponer de mayor número de ingenieros y científicos. [8]

Claramente, el Informe ponía de manifiesto la falta de coordinación entre los distintos niveles de enseñanza, la desconexión total entre la Enseñanza Primaria y la Media, y el protagonismo que necesariamente asumía el denominado Bachillerato General al permitir en menos años que otros estudios medios el acceso a mayores posibilidades de estudios universitarios. Se produjo el reconocimiento de una clara desconexión entre la realidad educativa y las necesidades sociales y laborales.

Se resaltaba, asimismo, en el Informe, el peso y la consideración de la Enseñanza Privada respecto de la Pública, al considerar a ésta subsidiaria de la primera, concentrándose precisamente en el nivel medio esta política:

---

(7) *Ibídem*, p. 44.

(8) *Ibídem*, p. 45.

Actualmente, alrededor de las 3/4 partes de los alumnos de la enseñanza primaria acuden a las escuelas del Estado y la mayor parte del resto a las escuelas de la Iglesia. En la enseñanza media general (bachillerato general) la situación cambia totalmente. Sólo el 17% de los alumnos acuden a los centros oficiales. Los demás se dividen en dos categorías distintas: unos están escolarizados en centros privados reconocidos y otros son «alumnos libres». Alrededor del 35% de los estudiantes de Bachillerato General están en Centros de la Iglesia reconocidos y un 18% en otros Centros privados reconocidos.» [9]

El Informe recogía toda una serie de tablas que reflejaban los niveles de escolarización por niveles de enseñanza, grupos de edad, etc., en las que fundamentaba sus principales tesis. También se exponían cuadros comparativos respecto a otros países en los que se apreciaba que, aunque se iba produciendo un enorme incremento de la población estudiantil del nivel medio, los niveles seguían siendo más bajos que en otros países:

Distribución de los alumnos por niveles de enseñanza[10]
(en porcentajes)

	Años	Primaria (1)	Media	Superior
España	1961	81,6	16,5	1,9
Estados Unidos	1959	69,3	22,7	8,0
Inglaterra y Gales	1958	58,9	39,7	1.4
Francia	1959	72,2	25,0	2,8
R.F.A.	1958	69,3	28,2	2,5

FUENTE: Para España, datos facilitados por el Ministerio de Educación Nacional. Servicio de Estadística. Para los demás países: OCDE, *Targets for Education in Europe in 1970.*

Se realizaban, también, análisis comparativos respecto a la participación de la mujer en la Educación, y se hacía eco el informe de las diferencias regionales que, desde el punto de vista de la enseñanza, consideraban muy acusadas. En cuanto al origen social sacaban algunas conclusiones a pesar de reconocer que contaron con pocos datos:

> ...a partir de los catorce años, más o menos, la inmensa mayoría de los alumnos

(9) *Ibídem*, p. 47.
(10) *Ibídem*, p. 55.

abandonan el sistema de educación. El criterio principal de selección es, desde luego, las posibilidades económicas de las familias, que juegan no sólo de una manera directa, sino indirecta. De una manera directa porque hasta ahora la insuficiencia de becas impedía a las familias de ingresos pequeños dar una educación media o superior a sus hijos. Pero, además, la preparación intelectual en los grupos de edad muy joven está influida por la de las familias. Si la elección se hace a una edad muy temprana existirá siempre una discriminación contra los grupos sociales de renta más baja.[11]

Se realizaba un análisis del profesorado, y en él se remarcaban las diferencias entre el grado de preparación del profesorado oficial y del privado. Los primeros eran todos licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias, salvo los profesores de Dibujo y los denominados especiales, y se resaltaba la poca dedicación del profesorado oficial (alrededor de quince horas de clase semanales). Se apreciaba un exceso de jerarquización, al igual que en la enseñanza universitaria, y se constataba que los requisitos exigidos para acceder al profesorado oficial dificultaban enormemente la provisión de cátedras vacantes:

> El sistema actual de oposición se justificaría solamente si el número de candidatos calificados fuese muy superior a las plazas vacantes. El número de cátedras de Instituto sin cubrir asciende al treinta por ciento de las existencias, aproximadamente. Normalmente el Licenciado que entra en la enseñanza debería tener una posibilidad de ascender por *méritos,* al igual que ocurre en otras profesiones. También debería considerarse la posibilidad de suprimir la separación absoluta entre la enseñanza media y superior, permitiendo el paso de una a otra, al igual que ocurre en otros países.»[12]

Respecto del profesorado de los Centros extraoficiales, el Informe distinguía entre los reconocidos y los no reconocidos. En el primer caso, se exigía una plantilla mínima de profesores licenciados en Ciencias o en Letras y señalaban que, en general, la formación del profesorado no era siempre la adecuada, reconociendo que en la falta de preparación del profesorado residía, sin duda, uno de los defectos fundamentales de la enseñanza española. Se recomendaba la exigencia de condiciones muchos más severas. Los dos grandes obstáculos que se veían en el Informe eran, por un lado, los problemas financieros y, por el otro, la falta de profesores licenciados.

En cuanto a la política educativa a llevar a cabo, se recomendaba, abordar el Sistema Educativo en su conjunto, lo que se terminó haciendo en la Ley General de Educación, garantizando la conexión de unos niveles educativos con los siguientes, disminuir las tasas de fracaso escolar, aumentar el número y la preparación de los profesores, reducir la duración de los estudios, *revalorización de la enseñanza primaria y aumento de la enseñanza obligatoria*:

> Sería mucho más conveniente empezar la enseñanza media a los once o doce años, mejorando la calidad si es necesario de la enseñanza primaria, especialmente en los últimos cursos. Con ello la eficacia de la enseñanza media sería mucho mayor y los alumnos que entran en la superior, tras siete cursos de estudios medios, estará mejor preparados que actualmente. Entre todos los miembros de la OCDE, España es el país que tiene una edad media más baja de terminación de los estudios medios generales. Al mismo tiempo es aconsejable extender la edad de la enseñanza obligatoria hasta los catorce años, es decir, aumentarla en dos años más, con lo cual el periodo de

(11) *Ibídem,* p. 61.
(12) *Ibídem,* p. 69.

> la enseñanza obligatoria abarcaría de los seis a los trece años inclusive. Debería establecerse, lógicamente, un título terminal a los trece años para aquellos que no continuasen sus estudios... La extensión de la enseñanza obligatoria (...), permitiría dar a toda la población un mínimo de educación necesario en la edad moderna. En la actualidad todos los países adelantados tienen más de seis años de enseñanza obligatoria. Con el aumento de la enseñanza obligatoria hasta los trece años inclusive se unificaría la legislación escolar con la laboral; actualmente la edad mínima para empezar a trabajar son los catorce años.[13]

En paralelo, se proponía el acortamiento de algunos ciclos de estudios que, según el Informe, no facilitaba una mejor preparación de los graduados y que, sin embargo, aumentaba la carga económica de las familias y diluía el esfuerzo de los alumnos. En conclusión, se proponía una estructura del Sistema Educativo en el que la Enseñanza Primaria se extendería hasta los trece años inclusive, con un primer ciclo de párvulos de tres años y otro que cubriera el periodo obligatorio de ocho años. El pase al Bachillerato se haría a los once años, es decir, que los alumnos de primer año de Bachillerato tendrían, en general, esa edad. La entrada en la formación profesional se haría una vez terminados los ocho cursos de enseñanza primaria obligatoria. El nivel medio se reduciría al Bachillerato, la Enseñanza Técnica, el Bachillerato Laboral, el Magisterio y la Enseñanza Sanitaria. El primero, tal como estaba establecido entonces, con un ciclo elemental de cuatro años, otro superior de dos y el curso preuniversitario para los que fueran a entrar en la Universidad.

En realidad esta propuesta, sólo solucionaba parcialmente los problemas planteados en el Sistema Escolar. Efectivamente, se trataba de darle mayor importancia a la Enseñanza Primaria, ampliando la obligatoriedad hasta los catorce años, pero seguía desconectada de la Enseñanza Media, ya que el Bachillerato elemental comenzaba a los once o doce años, es decir, antes de la terminación de la escolaridad obligatoria. Algunas de estas medidas, como ya conocemos, se fueron tomando en el periodo en el que fue Ministro, Lora Tamayo, como la ampliación de la escolaridad obligatoria y, algo más adelante, la unificación del primer ciclo de Enseñanza Media, pero una reforma global, que era lo que realmente se necesitaba, no se abordó hasta finales de la década de los años sesenta.

En las conclusiones de este Informe, cuyos planteamientos se tuvieron en cuenta, tanto en la política educativa llevada a cabo por el Ministerio de Educación, como también en los Planes de Desarrollo, se resaltaba que se perfilaban tres grandes frentes en los que había que actuar: el primero, era el *ensanchamiento de la base social de la enseñanza*:

> ...el acceso a la educación es difícil aún para una parte importante de la población y que, al mismo tiempo y por la misma razón, los que a ella acceden no son necesariamente los mejor dotados. Para remediar esta situación hay que conseguir rápidamente:
>
> a) Facilitar y estimular el acceso al sistema de las clases sociales inferiores, proporcionándole igualdad de oportunidades para obtener los privilegios que la educación proporciona (...), aboga por ello el beneficio global de toda la sociedad. Si se quiere acelerar el ritmo de nuestro desarrollo económico, no puede seguir desaprovechándose ese potencial intelectual.
>
> b) Retrasar la edad de abandono masivo de la enseñanza (...), a medida que la selección se haga más pronto, la influencia del medio familiar sobre la capacidad del alumno para salvar con éxito la selección

(13) *Ibídem*, pp. 143-144.

será mayor. Por ello la generalización de la enseñanza depende fundamentalmente del aumento de las tasas de escolaridad en los grupos de 14 a 17 años o sus alrededores. La extensión de la enseñanza obligatoria hasta los catorce años supone ya un avance importante...

...al mismo tiempo hay que impedir una bifurcación temprana en los estudios que predeterminan ya las posibilidades futuras del alumno con independencia en gran parte de su capacidad. Este problema se plantea ya con la entrada en la enseñanza media a los nueve o diez años de una parte de los alumnos mientras que los otros, por su permanencia en la enseñanza primaria se ven ya privados de continuar sus estudios después de la terminación de esta última. En este sentido convendría retrasar la edad de entrada en la enseñanza media hasta los doce o trece años.

c) Aumentar la participación de las mujeres en todos los grados y especialidades de la enseñanza...

d) Distribuir geográficamente de manera más equitativa y eficaz los efectivos docentes de que se irá disponiendo en el futuro...[14]

El segundo aspecto era la *mejora de la productividad del sistema.* Para ello se consideraba urgente:

a) Reformar los ciclos educacionales en dos planos: Simplificación, por un lado, del abigarramiento que en la actualidad caracteriza al sistema de enseñanza, especialmente en su fase media elemental (...). Acortamiento, por el otro, de la duración legal de los ciclos. Dos años para la formación profesional; tres o cuatro, según las ramas, para la enseñanza técnica de grado medio y cuatro para la licenciatura. Cuatro años parece, a todas luces, un periodo suficiente para conseguir el tipo de licenciados superiores que con mayor urgencia se necesitan.

b) Mejorar los programas y métodos de enseñanza... que se establezca un mayor escalonamiento y articulación entre programas de los ciclos sucesivos de forma que eviten, en lo posible, las vías muertas. Es preciso que el alumno al enfrentarse con los programas de un curso, encuentre apoyo en los de los cursos anteriores.

c) Aumentar en plazo breve el número de profesores y el grado de utilización de los actuales.

Con carácter, tal vez, menos urgente, será necesario replantear el sistema de selección y promoción de profesores dándole una mayor flexibilidad. No parece razonable que exista un gran número de cátedras vacantes, cuando, como ocurre en muchas ocasiones, sobran candidatos. Al fin y al cabo, lo que cuenta no es el nivel que se exija para alcanzar una determinada categoría dentro del profesorado, sino la calidad de los profesores que, de hecho, enseñan.

d) Mejorar las instalaciones y aumentar su capacidad ...»[15]

Y, en tercer lugar, se apostaba por una *reorganización administrativa* dentro del Ministerio que permitiera racionalizar el Sistema.

El Informe, como hemos podido observar, analizaba la problemática y las deficiencias del Sistema Educativo Español, y proponía una serie de modificaciones que lo adaptaran a la situación socioeconómica en la que España se encontraba en aquellos años, es decir, en un proceso de desarrollo hacia la industrialización. Hay cierto enfoque del papel del Sistema Educativo

(14) *Ibídem,* pp. 35-37.

(15) *Ibídem,* pp. 37-39.

orientado hacia el aprovechamiento de las capacidades, independientemente de la situación económica o social de la familia y para ello se apelaba al *principio de igualdad de oportunidades.*

En una segunda fase, técnicos españoles y extranjeros, bajo la dirección del profesor Angel Inchausti transformaron las previsiones a largo plazo del Informe anteriormente citado en otras a plazo corto y medio, cuyo periodo es básicamente coincidente con los dos primeros Planes de Desarrollo (MEC, 1966)[16].

Otro hito importante en el ámbito internacional lo representó en aquellos años el denominado *Groupe 1985* constituido en Francia a finales de 1962 con la finalidad de intentar una investigación acerca de lo que sería necesario saber de la sociedad francesa de 1985 para dilucidar las directrices generales del V Plan de Desarrollo Francés.

Resalta a este respecto, Francisco Cubells[17], que es interesante tener como punto de referencia este V Plan francés, pues, según el *Raport* referente a España del *Project Regional Mediterrenée* nuestro país alcanzaría en 1975 un nivel de desarrollo en lo educativo comparable al de Francia de 1960.

Lo esencial de los trabajos del *Groupe 1985* consistía en las propuestas siguientes:

> a) Educar no sólo para formar buenos productores, sino también buenos consumidores.
>
> b) Enseñanza obligatoria y análoga hasta la edad de 16 años, basada en una cultura general, y que la admisión a la enseñanza posterior viniera determinada por la capacidad de aprendizaje y no por el origen social o territorial.
>
> c) Conceder mayor importancia a los métodos y al desarrollo de cualidades que a los contenidos de la enseñanza, sobre todo en la adolescencia, pues los conocimientos han de variar rápidamente en el tiempo. Los métodos de trabajo e investigación serán aprendidos al comienzo de la vida, mientras que los datos deberán ser asimilados a todo lo largo de la misma.
>
> ...
>
> e) La enseñanza se realizará por el trabajo en grupos y por métodos activos, utilizándose los medios audiovisuales, en particular, la televisión y las máquinas de enseñar.
>
> ...
>
> g) En cuanto al personal docente se dividirá en dos categorías: los que asumirán funciones coordinadoras y otros, de segundo nivel, más en contacto con el alumnado.» (Cubell Salas, 318).

Finalmente, en este ámbito de influjo de los Organismos Internacionales, sobre todo, la OCDE, y la política educativa seguida por países como Francia —resalta Cubells en su trabajo citado— que en noviembre de 1963, esta organización celebró la Conferencia del *Groupe d'etude sur les aspects economiques de l'enseignement.* En ella presentó Raymond Poynard un *Raport* en el que se concretaba la política de democratización de la enseñanza en un conjunto de medidas tales como:

- La prolongación de la obligatoriedad escolar.
- La gratuidad de la enseñanza.
- La apertura de los establecimientos superiores a los diplomados de los Centros de Formación Profesional.
- Las diversas formas de protección escolar, y

---

(16) *MEC Las necesidades de graduados en España en el periodo 1967-71 (Enseñanza Media y Superior).* Madrid, MEC, 1966.

(17) *Op. cit.*, pp. 317-318.

- La reforma de las estructuras de las enseñanzas secundarias en vistas a favorecer su extensión.

En realidad, los países miembros de la OCDE, que por aquellos años estaba constituida por 22, a pesar la diversidad de sus regímenes políticos y sus diferencias en lo educativo, estaban de acuerdo en cuatro objetivos: a) dar mayor duración y efectividad a la escolarización; b) elaborar programas escolares adaptados a la evolución de las actuales necesidades sociales, económicas y políticas; c) aligerar tanto la estructura como el contenido de la enseñanza; y d) garantizar más la eficacia del sistema educativo.

A raíz de la participación de España en estas reuniones y desde su presencia en los Organismos Internacionales, se fueron dando las bases necesarias para ir concretando gran parte de estos planteamientos en la política educativa española y de hecho, imitando como en tantas otras cosas el modelo francés. Algunas de dichas medidas de política educativa se plasmaron en los Planes de Desarrollo que analizamos a continuación.

Los planes de desarrollo y la educación secundaria

Como resultado de la apertura del Régimen, ante el fracaso de los intentos *autárquicos y de desarrollo autónomo* llevados a cabo en las décadas precedentes (años cuarenta y cincuenta, respectivamente), y de las conexiones con los Organismos Internacionales que regulaban las reglas de juego de las economías occidentales, una vez superada la etapa que conllevó el Plan de Estabilización, se trató de poner en marcha una planificación indicativa del desarrollo económico, a través de Planes de Desarrollo como se hacía en otros países. Estos Planes, que en el caso español fueron dos, recogían aspectos de todos los sectores, incluido el educativo. Por ello, se hace necesario que en el marco de la política educativa de estos años, se analicen con cierto detenimiento las previsiones que en materia educativa se plantearon, así como la consecución de las mismas a raíz de su finalización. Estas previsiones estaban conectadas con las necesidades productivas y económicas que se planteaban en los citados planes:

> El proceso socioeconómico iniciado era, no obstante, irreversible. La transición a una sociedad industrial estimulaba y fomentaba la demanda educativa en la población, demanda que no podía ser atendida por un sistema educativo anacrónico.
>
> ...
>
> Una doble convergencia de factores, pues, estaban convirtiendo la educación en un fenómeno central durante esta década: por un lado, un deseo de las clases menos favorecidas de lograr la superación de su situación a través de los títulos académicos... (Ortega, 1979, 112-113)[18]

En este ámbito hemos de situar la problemática de la política educativa de los años sesenta, que llevaron a recoger en los Planes de Desarrollo aspectos tales como la ampliación de la escolaridad obligatoria, la unificación del primer ciclo del nivel secundario, el incremento de construcciones de Centros, etc. Se fueron dando algunos pasos, pero sin decidirse hasta el II Plan en el que, como veremos, quedó de manifiesto la necesidad de reformar el Sistema Educativo en su conjunto, que se plasmaría en la Ley General de Educación (Ley Villar),

(18) Ortega, Félix: «Educación y desarrollo capitalista en España». *Cuaderno de Realidades Sociales*. 14-15 (1979), pp. 112-113.

tratando de responder globalmente a las necesidades económicas y productivas de un país industrializado como era España en el año 1970. En este contexto hemos de situar los cambios educativos, y no como a veces aparece en cierta literatura pedagógica como un hecho aislado del conjunto de los factores de desarrollo en los que se encuentra España en estos años.

El I Plan de Desarrollo Económico y Social (1964)

El I Plan de Desarrollo preveía su ámbito de actuación en el periodo comprendido entre 1964 y 1967. El Proyecto de Ley presentado a las Cortes[19] se enmarcaba en una serie de medidas que ya conocemos y que servían para justificarlo. Así, en su exposición de motivos, se señalaba que la Ley respondía a aspectos tales como el progresivo perfeccionamiento del sistema financiero, la reforma del sistema tributario, la creciente liberalización de las transacciones con el exterior, el progresivo perfeccionamiento de los regímenes arancelarios y de fomento a la exportación, etc., medidas que se habían puesto en marcha con el Plan de Estabilización y que habían sido impuestas por los Organismos Internacionales, para liberalizar la economía española.

Los aspectos recogidos en los Informes Internacionales, como los desequilibrios regionales, las modificaciones del Sistema Educativo para aproximar su estructura y contenido a las necesidades sociales y económicas se incorporaban al Proyecto de Ley que se tramitaba.

En el ámbito de la política educativa, se proponía el establecimiento de inmediato de la escolarización obligatoria a los catorce años, incrementando el ritmo de las construcciones escolares que garantizasen la escolarización de todos los españoles, incluidos los de las zonas rurales. Se proponía, también, la superación en un plazo breve del déficit de plazas de la enseñanza media clásica y de la laboral y técnica, incrementando el número de centros de la primera y de modo especial el de los Estudios Nocturnos, Secciones Delegadas y Secciones Filiales de los suburbios de las grandes poblaciones, y duplicando los de la segunda en aras de una formación profesional de suficiente calidad. También se consideraba como problema crucial para el desarrollo de la Enseñanza tanto la formación de este profesorado como su incremento. Detallando estas propuestas, se proponía la creación de 465.000 nuevos puestos en Enseñanza Media y de 120.000 plazas de formación profesional en sus diversas modalidades.

Otro aspecto al que prestaba atención el Proyecto era a la política de movilidad y promoción social:

> La programación de las necesidades escolares puede hacerse atendiendo a dos tipos de objetivos: sociales y económicos. Hay niveles educacionales que necesariamente se han de atender por motivos de tipo social. El objetivo económico que generalmente se fija al programar la educación es el atender a las necesidades de mano de obra que vaya a requerir el país; dar a las fuerzas productivas aquella preparación idónea que van a precisar para el desempeño de su misión. El desarrollo previsto en las diferentes ramas de la agricultura, la industria y los servicios exige un

(19) Plan de Desarrollo Económico y Social para el cuatrienio 1964-67 y normas relativas a su ejecución: Proyecto de Ley. *Boletín Oficial de las Cortes Españolas*, Nº 810 (1963), 16 de noviembre de 1963.

aumento, en cantidad y calidad, de la mano de obra existente. El plan de educación debe proporcionar esa cualificación precisa para que no se produzca ningún estrangulamiento por falta de personal preparado.

...

El Plan no trata de absorber para el Estado todo el futuro desarrollo de la educación; por el contrario, en él se prevé el coordinado esfuerzo de las iniciativas estatal y no estatal para alcanzar los objetivos propuestos.[20]

Como podemos comprobar, se relacionaba claramente la mejora del Sistema Educativo con las necesidades de mano de obra en el mundo productivo. Y, desde luego, se planteaba el respeto hacia la iniciativa privada en todos los terrenos y no sólo en el ámbito de la Educación. Y en esto precisamente tuvieron los Planes de Desarrollo su principal escollo, dado que mientras para el Estado era lo aprobado, de obligado cumplimiento, para el sector privado era meramente indicativo, aunque es cierto que el Estado poseía variados mecanismos económicos y fiscales, sobre todo, que favorecían el desarrollo de la iniciativa privada.

El Proyecto realizaba un análisis de la situación de los distintos niveles educativos para resaltar las carencias existentes, recogiendo en cuadros estadísticos los alumnos matriculados en los distintos niveles desde 1950. Se contabilizaban para la Enseñanza Media general 506.000 alumnos que se distribuían del siguiente modo: Enseñanza oficial, 92.000; Enseñanza Colegiada: de la Iglesia, 204.000 y privada, 50.000; y, enseñanza libre, 160.000.

ALUMNOS MATRICULADOS[21]

ENSEÑANZAS				
Cursos	Elemental	Superior	Preuniversitario	TOTAL
1950-51	—	221.809	(1)	221.809
1951-52	—	234.633		224.633
1952-53	—	249.605		249.605
1953-54	211.381	41.908	8.455	261.744
1954-55	241.480	42.049	8.974	292.503
1955-56	272.785	44.727	10.498	328.010
1956-57	—	—	13.248	370.970
1957-58	—	—	14.142	404.936
1958-59	353.845	51.648	15.853	421.346
1959-60	385.558	54.492	16.980	457.030
1960-61	394.629	60.207	19.221	474.057
1961-62	417.820	68.726	20.079	506.625

(1) Hasta el curso 1952-53 un solo Bachillerato con Examen de Estado.

(20) *Ibídem*, p. 273.

(21) *Ibídem*, p. 277.

Con objeto de atender los 160.000 alumnos libres y la previsión de 300.000 nuevos alumnos, se consideró la necesidad de crear 465.000 puestos de estudio en este nivel educativo para 1967, de los cuales 245.000 serían asumidos por Centros Oficiales y 220.000 por Centros no oficiales.

En la defensa del Dictamen del Proyecto de Ley, el Sr. López Rodó señalaba que se vivía en un mundo en pleno desarrollo, en el que la población mundial se había duplicado en lo que iba de siglo, y que España pasaría de 18 millones de habitantes en 1900 a 37 millones en 1967, cuando finalizara el Plan:

> Nos hallamos ante una segunda revolución industrial que no es ya la del maquinismo, sino la de la automatización, la petroquímica y la energía nuclear. Muchos países han llegado a la etapa del consumo en masa que pone prácticamente al alcance de todos una amplísima gama de bienes y servicios, al tiempo que se acelera el proceso de integración económica internacional.
>
> ...
>
> Pero no se trata sólo de previsiones económicas: es preciso anticiparse también a las necesidades sociales; medir y orientar en lo posible las transformaciones y los cambios de mentalidad que el desarrollo llevará consigo; configurar, en una palabra, el futuro de la sociedad española...
>
> La interdependencia de ambos procesos, el social y el económico, es indisoluble si pretendemos con sinceridad un auténtico desarrollo y no un mero aumento estadístico de la renta media por habitante,...[22]

Interesante fue la intervención de Carrero Blanco, quien como Ministro Subsecretario de la Presidencia del Gobierno realizó una intervención mucho más política en la que se reflejaban claramente los planteamientos que inspiraban los objetivos del Plan de Desarrollo:

> ...nuestro Plan de Desarrollo Económico no tendría sentido si no estuviese al sevicio de la política social que es el pilar fundamental de nuestro régimen. Es más: un Plan de Desarrollo no puede ser más que el medio para poder realizar una política social. «Para conseguir el bienestar —ha dicho el Caudillo— hay que acertar primero con una línea de desarrollo económico». Un Plan de Desarrollo que persiguiese sólo un aumento de la renta nacional, sin un concepto cristiano de su distribución, sería pura utopía, pues crearía clases que lucharían entre sí, y con «lucha de clases» no hay técnica planificadora que pueda tener éxito. Una política exclusivamente social sin planificación económica sería igualmente otra utopía, porque sólo sería una enunciación de deseos que podrían satisfacerse al tener que limitarse a repartir la escasez. No puede haber, pues, distingos entre «Plan económico» y «Plan social»; si los dos no son uno solo, ninguno de los dos son nada
>
> ...
>
> La economía de las sociedades modernas, la española entre ellas, tiene que establecerse sobre la base del análisis de las experiencias de dos soluciones: el sistema del capitalismo individualista y el sistema del colectivismo marxista. Los dos tienen sus aspectos constructivos, pero los dos adolecen del mismo mal: el prescindir de los intereses del «bien común». Los dos son un error, porque los dos sistemas se montaron prescindiendo de Dios, que estableció que queramos para los demás lo que para nosotros queremos y hagamos por los demás lo que quisiéramos que los demás hicieran por nosotros. [23]

---

(22) Plan de Desarrollo Económico y Social para el cuatrienio 1964-67. *Boletín Oficial de las Cortes Españolas* 823 (1963) 17.448, 27 de diciembre de 1963.

(23) *Ibídem.* p. 17-457.

Enmarcaba Carrero Blanco su discurso en los planteamientos cristianos en los que el Régimen se inspiraba, pero llama la atención el rechazo que hacía del capitalismo de las sociedades burguesas, al que rechazaba en el plano teórico por igual que al comunismo, ya que consideraba que anteponía los beneficios a las necesidades sociales y personales. Si tenemos en cuenta que el modelo económico y social que se trataba de implantar era el propio de las sociedades burguesas y capitalistas, es decir, el propio de las economías de mercado, sorprende como poco, este rechazo teórico. Interesante, resulta también el análisis histórico que realizó para justificar el atraso histórico de España para acceder a la industrialización.

Finalmente, se defendió que el Plan se ajustaba en sus aspectos doctrinales, como no podía ser menos, a los Principios Fundamentales del Movimiento Nacional, a la doctrina social de la Iglesia, sobre todo, la establecida en las encíclicas de los Pontífices, desde la *Rerum Novarum*, de León XIII a la *Mater et Magistra* y a la *Pacem in Terris* de Juan XXIII. El dictamen se aprobó con dieciséis votos en contra y fue publicada como Ley 194/1963, de 28 de diciembre.

Las previsiones anuales que desarrollaban el objetivo de creación de los 245.000 puestos de enseñanza media oficial y los 220.000 de la extraoficial se concretaban del siguiente modo, partiendo de los Centros existentes al comienzo del Plan:

ENSEÑANZA MEDIA GENERAL OFICIAL[24]

	31-12-63	*31-12-65*	*31-12-66*	*31-12-67*
Institutos Nacionales:				
a) Centros	157	167	211	216 (1)
b) Puestos esc.	128.000	140.000	192.800	198.800 (2)
Secciones Delegadas:				
a) Centros	12	56	76	258
b) Puestos esc.	6.000	29.540	42.340	166.120
Centros de Patronato:				
a) Centros	9	9	9	5
b) Puestos esc.	4.500	4.500	4.500	2.500
Total:				
a) Centros	178	232	296	479
b) Puestos esc.	138.500	174.040	239.640	367.420 (3)

(1) Más 11 nuevos edificios construidos en sustitución de otros tantos en mal estado.
(2) Más 15.594 puestos que sustituyen a otros tantos en mal estado.
(3) Los 367.420 puestos en centros oficiales tienen la posibilidad de duplicarse al ser utilizados en estudios nocturnos. en 31 de diciembre de 1965 ocurre esto con 17.200 puestos en 134 centros.

(24) TENA ARTIGAS, ANTONIO (Secretario General Técnico del MEN): «La educación y el primer Plan de Desarrollo». *Revista de Educación*, 180 (1966) 28.

Según estas previsiones se habrían creado todos los puestos escolares previstos en el Plan de Desarrollo, aunque 15.594 sustituirían a otros tantos en mal estado.

Respecto de la enseñanza no oficial que, para su ampliación de plazas y creación de centros, no dependía de las previsiones del Gobierno los datos que se reflejaban en esta información que proporcionaba el Secretario General Técnico del MEN eran los siguientes:

ENSEÑANZA MEDIA GENERAL NO OFICIAL[25]

	31-12-1963	*31-12-1965*
Secciones Filiales:		
a) Centros	100	153
b) Puestos escolares.	40.000	61.200
Colegios Libres Adoptados:		
a) Centros	95	148
b) Puestos escolares:	30.350	51.800
Colegios reconocidos y autorizados:		
a) Centros	1.414	1.769
b) Puestos escolares:	274.629	414.629
Total:		
a) Centros	1.609	2.070
b) Puestos escolares:	344.979	527.629

Se reconocía en esta información la imposibilidad de predecir cuántos puestos se crearían, no obstante, utilizando la información de las peticiones de créditos y subvenciones se podía asegurar la creación de 157.726 nuevos puestos que eran los que faltaban para cumplir totalmente los objetivos previstos en el Plan, previéndose que al finalizar el periodo del Plan existirían, al menos, 685.355 puestos escolares en la Enseñanza Media general no oficial.

Los datos sobre centros y puestos escolares hasta 1965 eran los realmente existentes dado que es una información del seguimiento efectuado hasta finales de 1965 y los restantes, es decir, los contemplados hasta 1967, son las previsiones estimadas. En la Memoria sobre la ejecución del Plan de 1965[26] aparecen reflejados estos datos que hemos comentado anteriormente. En la Memoria sobre la ejecución del Plan[27] presentada a las Cortes en 1968 se reflejaban las previsiones y los resultados:

(25) *Idem.*

(26) Memoria sobre la ejecución del Plan de Desarrollo Económico y Social. *Boletín Oficial de las Cortes Españolas*. Suplemento, 928 (1965).

(27) Memoria sobre la ejecución del Plan de Desarrollo Económico y Social. 1967. *Boletín Oficial de las Cortes Españolas*. Suplemento, 1.014 (1968).

PREVISIONES Y RESULTADOS DEL PROGRAMA DE INVERSIONES PÚBLICAS
SECTOR: ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN

3.— Creación de 465.000 plazas de Enseñanza Media, de las cuales 245.514 de carácter oficial y 220.000 no oficiales.	3.— Plazas creada de enseñanza oficial:266.800. Plazas creadas de enseñanza no oficial:207.915. Total plazas creadas: 474.715.
4.— Creación de 116.000 plazas (1) de Formación Profesional y 6.000 de Técnicos de Grado Medio.	4.— Se han creado 85.310 puestos de estudio en Escuelas de Formación Profesional Industrial (Oficiales, Sindicales y Privadas). 3.500 puestos en Escuelas de Capataces Agrícolas. 3.750 en Escuelas de Pesca y Náutica. Técnicos de Grado Medio: Número de puestos creados: 6.150.

(1) Cifra reajustada respecto a las previsiones para Formación Profesional Agraria.

En función de los datos recogidos se puede apreciar como en lo referente a la Enseñanza Media los objetivos previstos en el Plan se cumplieron en cuanto a la creación de centros y de puestos escolares se refiere. En el marco general del Plan hemos podido observar como existió, en cuanto a los planteamientos de política económica y social, cierta incoherencia al defender un modelo equidistante entre el Capitalismo y el Marxismo, y más preocupado por la política social de inspiración cristiana y la propia realidad que imponía por las políticas diseñadas y por los acuerdos tomados, así como por el contexto en el que se desenvolvía, un modelo de economía capitalista con las ventajas e inconvenientes que ello conllevaba. Una posible razón que no se manifestaba pudiera ser la de justificar un Régimen que no encajaba en el modelo económico que propugnaba, y se buscaban razones teóricas que no parece que se tradujesen en realizaciones prácticas.

La Enseñanza Media general, como se denominaba entonces, estaba incorporando un gran número de alumnado como ya hemos analizado y, en este sentido, el Plan lo que hacía era recoger la demanda y presión social que dicho nivel tenía, así como un tímido intento de aproximar la realidad educativa a la productiva. Sin duda, uno de los logros más importantes, aparte de las cifras que aquí hemos recogido lo representó la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los catorce años, aunque dada la diversidad de vías, su operatividad no se notaría hasta algunos años más tarde.

EL II PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL (1969)

La presentación del II Plan de Desarrollo se hizo con retraso ya que como podemos observar el dictamen se publicó en el Boletín Oficial de las Cortes en el último trimestre de 1968 y su aprobación no se produjo hasta febrero de 1969. En sus intenciones, acentuaba su preocupación por la obtención de amplias mejoras sociales, sobre todo en los sectores de la Enseñanza

y Agrario. El preámbulo del Proyecto de Ley lo reflejaba con claridad:

> Todo el contenido de este II Plan de Desarrollo está imbuido de una misma idea: que el hombre, en singular es el destinatario de los frutos del desarrollo. Los aspectos económicos tienen un valor puramente instrumental, puesto que tratan de obtener el máximo rendimiento posible de los recursos de todo orden de que dispone el país para ponerlos al servicio del hombre, entendido en su individualidad personal y de la familia fundamento de la sociedad. El concepto de desarrollo no se limita a contemplar las perspectivas de orden económico y sociológico: se orienta hacia una visión integral del hombre.[28]

Desde esta perspectiva, los aspectos relacionados con la Educación, la igualdad de oportunidades, etc. cobraban, aparentemente, una nueva dimensión. Así en el articulado, se acentuaban principios tales como la constante elevación del nivel de vida, una más justa distribución de la renta, así como la ordenación de todos los recursos disponibles al servicio del hombre, en su dimensión personal y familiar, y del bien común de la Nación. Sobre todo, nos interesa resaltar el art. 4º (3º en el Proyecto):

> 1.– La acción del Estado en materia de enseñanza y formación profesional tendrá como finalidad primordial dar plena efectividad al principio básico de asegurar a todos los españoles el derecho y el deber de recibir educación y adiestramiento, que les capacite personal y socialmente, hasta el máximo de sus posibilidades intelectuales y profesionales, con igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta la prioridad que en todo caso corresponde a la enseñanza primaria.
>
> 2.– El Estado, además de proveer las necesidades a largo plazo de la sociedad española, realizará las oportunas reformas del sistema educativo, entre otras las encaminadas al logro de una educación permanente...[29]

Estos planteamientos darían lugar, finalmente, a la promulgación de la Ley General de Educación que, como veremos, trató de dar cumplimiento a estos aspectos, pero en la que se incumplió totalmente lo que se enunciaban en el Plan y en la propia Ley, al dejarla sin la financiación correspondiente.

El Proyecto de Ley del II Plan de Desarrollo, analizaba las transformaciones socioeconómicas operadas entre 1963 y 1967, es decir, durante el periodo de vigencia del I Plan de Desarrollo, afirmando que en los últimos años se habían producido cambios que en otras épocas de menos dinamismo habían requerido siglos. En este análisis que se hacía de los principales indicadores económicos, sociales y educativos, resaltamos por su interés el referido a los niveles educativos en el Desarrollo del I Plan:

---

(28) II Plan de Desarrollo Económico y Social y normas para su ejecución: Proyecto de Ley. *Boletín Oficial de las Cortes Españolas*, Nº 1.024 (1968), pp. 21.949-21.954, de 15 de octubre de 1968, y 1.039 (1969), pp. 22.353-22.361, de 31 de enero de 1969.

(29) *Ibídem*, pp. 22.354-22.355.

NIVELES EDUCATIVOS[30]

	Curso 1962-63 (1)	Curso 1966-67 (2)	Variación porcentual
A) Tasas de Escolarización (*)			
• De 2 a 5 años	22,06	27,17	23,16
• De 6 a 13 años	78,42	87,11	11,08
• De 14 a 17 años	19,45	26,91	38,35
• De 18 a 25 años	5,69	7,40	30,05
B) Importancia relativa de los grados de enseñanza:			
• Primaria	77,49	72,46	-6,50
• Media (bachillerato general	13,98	17,28	23,60
• Superior (universitaria y técnica)	1,98	2,48	25,25
C) Alumnos matriculados:			
• Primaria	3.452.670	4.025.244	16,58
• Media (bachillerato general)	622.872	959.709	54,08
• Superior (universitaria y técnica)	88.352	137.680	55,83

FUENTES:

(1) INE. Estadística Enseñanza en España.
(2) INE. Boletín mensual estadística. Marzo. 1968. Cifras provisionales.
(*) Correspondientes a diciembre de 1963 y 1966, respectivamente.

Se apreciaba con nitidez, el gran incremento en la Enseñanza Media general, en términos absolutos que creció en un 54,08% en estos años. No obstante, no se había conseguido aún la completa escolarización en Enseñanza Primaria, aunque se había ampliado el número de alumnos atendidos desde un 78,42% a un 87,11%. Y se produjo un importante incremento del alumnado del nivel universitario, aunque el número de estudiantes estaba aún muy lejos de tener unas cifras que estuvieran relacionadas con el resto de los niveles. De ahí, que un reto que se planteaba era conseguir la escolarización y que todos los alumnos tuvieran dentro del nivel obligatorio un primer ciclo secundario, es decir, el equivalente al Bachillerato Elemental, empezando a denominarse ya en este Proyecto de Ley, Enseñanza General Básica, a toda la escolaridad obligatoria, que incluiría el primer ci-

(30) II Plan de Desarrollo Económico y Social y normas para su ejecución. *Boletín Oficial de las Cortes Españolas*. Suplemento, 1.024, (1968), de 15-10-1968.

clo secundario al que nos estamos refiriendo.

Se ponía en relación la Educación con los gastos públicos destinados a ella, reconociéndose que en España el gasto en Educación era netamente inferior al de otros países, considerándolo como uno de los indicadores más significativos del nivel de los servicios de la enseñanza. El siguiente cuadro recoge los datos comparativos del gasto en comparación con otros países:

GASTOS PÚBLICOS EN EDUCACIÓN COMO PORCENTAJE DE LA RENTA NACIONAL[31]

País	1950	1960	1965
Alemania	3,2	3,9 (1)	4,2 (1)
Austria	—	3,7	4,8
Bélgica	2,1	5,7	7,1 (2)
España (*)	1,2	1,5	1,3
Francia (*)	1,9	3,2	4,6 (2)
Grecia	—	1,8	2,3 (2)
Holanda	3,5	5,9	7,0 (3)
Inglaterra	3,2	5,3 (1)	6,2 (2)
Italia	2,9	5,3 (1)	—
Noruega	3,2	5,4	6,9
Portugal	1,4	2,2	1,9 (3)
Suecia	3,5	5,4	—
Suiza	—	3,4	4,6 (2)

(1) En el año 1961.
(2) En el año 1964.
(3) En el año 1963.
(*) Incluye solamente gastos del Ministerio de Educación.

FUENTE: UNESCO. Statistical Yearbook, 1965.

A través de estos datos se demostraba que los gastos públicos en Educación en España eran muy inferiores a los de países considerados de nuestro entorno, aunque en el razonamiento seguido estos datos quedaban paliados si lo que se consideraban era el porcentaje de los gastos públicos de inversión respecto de los gastos públicos totales en Educación. En este caso, España, en el año 1966 había tenido un gasto del 26,6% sólo superado por Alemania con un 29,7%, dato de 1964, y habían sido menores los porcentajes de países como Austria, Bélgica, Francia, Holanda,

(31) *Ibídem*, p. 32.

Inglaterra, etc. Es cierto que, en estos años, España tuvo que hacer un gran esfuerzo en construcciones escolares, que probablemente los países citados ya habían realizado con anterioridad.

Se planteaba, a continuación, además de las magnitudes de los recursos financieros, la cuestión de su adecuada utilización, analizando los factores que entraban en juego:

- Elementos externos que condicionan el sistema educativo. Estos elementos son, fundamentalmente, dos:
  - La demanda de personal cualificado y profesional, es decir, la demanda del sistema productivo.
  - La demanda social, es decir, el deseo de los miembros de la comunidad de acceder a los distintos niveles educativos, apoyados en el derecho a la igualdad de oportunidades.
- Factores internos, que determinan las posibilidades de expansión del sistema y la calidad de la enseñanza. Estos factores son, fundamentalmente, los siguientes:
  - Medios humanos (profesorado, etc.)
  - Métodos educativos (planes de estudio, técnicas de enseñanza, etc.)
  - Medios materiales (edificios, instalaciones, equipo, etc.)
  - Recursos financieros.
  - Organización del sistema (plena utilización de los medios docentes).[32]

Basándose en esta clasificación anterior se distinguía la problemática de la enseñanza hasta los catorce años de edad y la de la enseñanza a partir de esa edad. Para los alumnos comprendidos entre los seis y los diez años de edad, el principal problema que se apreciaba era de carácter geográfico, en los núcleos rurales la necesidad de construir centros escolares en aquellos puntos en que pudiesen alcanzar unas dimensiones adecuadas y en las grandes ciudades y en las de rápida expansión para evitar los desfases entre los servicios escolares y el crecimiento de la población. En otro grupo se situaban los escolares entre diez y catorce años:

- El objetivo de la escolarización al 100 por 100 ha de concebirse encuadrado en un marco más amplio que el de los próximos cuatro años, tanto por la dificultad de aumentar las tasas actuales de escolarización en el grado necesario, mejorando simultáneamente la calidad de los servicios actuales, como por la dificultad de conseguir la asistencia real a las escuelas. No se trata simplemente de escolarizar, sino de lograr esta asistencia; el problema fundamental radica, por tanto, en aumentar las tasas efectivas de escolarización.[33]
- Superposición de la enseñanza primaria y de la media. La unificación de los estudios entre los diez y los catorce años plantea como consecuencia inevitable, la necesidad de una mayor coordinación entre el actual bachillerato elemental y los últimos cursos de la enseñanza primaria, especialmente en lo referente al profesorado.
- Superposición con otras enseñanzas. Será preciso también estudiar urgentemente los problemas que se derivan de la necesidad de adaptar el actual bachillerato elemental a otros tipos de enseñanza impartidos a alumnos de las mismas edades en Conservatorios, Es-

(32) *Ibídem*, p. 32.

(33) *En el periodo del II Plan el objetivo se interpretaba como que había que conseguir escolarizar a todos los que fueran a iniciar la enseñanza básica general. Y se aclaraba que para los próximos años se pretendía unificar el actual Bachillerato Elemental y los últimos cursos de enseñanza primaria en una* enseñanza básica general *común a todos los españoles. (Esto es lo que se hizo en la Ley General de Educación, en el periodo de desarrollo del propio Plan).*

cuelas de Artes y Oficios Aplicados, Maestría Industrial, etc.

- Partiendo de la base de la unificación de la enseñanza hasta los catorce años, se plantea el problema de la uniformidad o variedad de los planes de estudio ya que, por un lado, el bachillerato elemental tiene un carácter vocacional y, por otro, comporta una formación básica que abra el camino hacia las enseñanzas superiores. La necesidad de introducir variantes en los planes de estudio puede también venir impuesta por la existencia de profesiones que exigen una gran dedicación desde edades tempranas.[34]

Aunque ya se estaba pensando en la unificación de los estudios en la etapa de los diez a los catorce años, sin embargo, todavía no se tenía claro si iba a ser un periodo de formación común y única para todos, o se mantendrían distintos planes de estudio, en función de otras variables. También esta duda se despejaría con la LGE, al decidir que la Segunda Etapa de la EGB fuera un ciclo común para todos. Esta generalización de la enseñanza general básica entre los diez y los catorce años suponía la *democratización* definitiva del primer ciclo secundario al establecerla en la etapa obligatoria, ya que todos habrían de cursarla. El problema era de tipo financiero al plantearse, a continuación, cómo financiar estos estudios para todos. Por ello, el Plan abogaba por una flexibilización en la implantación de esta enseñanza y contemplar la problemática que representaba la enseñanza privada.

Se proponía como continuación de la enseñanza general básica un ciclo de bachillerato superior polivalente de tres años que debía formar a los futuros estudiantes universitarios o profesionales de nivel medio, ofreciendo un cierto grado de diversificación dentro de la indispensable unidad del proceso educativo. Para los que no tuvieran aptitudes intelectuales para seguir estos estudios o por limitaciones económicas se vieran obligados a renunciar a ellos, se organizarían cursos cortos de formación profesional. Claramente se estaba perfilando el Bachillerato Unificado Polivalente que se recogería en la LGE y en la otra vía, de segundo orden, la Formación Profesional.

Como política de educación e investigación se apuntaba en el Proyecto que, no obstante, las dificultades económicas para poder seguir estudiando en las etapas no obligatorias:

> Con objeto de dar plena efectividad al principio básico de asegurar a todos los españoles el derecho y el deber de recibir educación que les capacite personal y socialmente, de acuerdo con sus aptitudes y hasta el máximo de sus posibilidades, se continuará favoreciendo la difusión de la enseñanza a un mayor número de personas, adoptándose todas las medidas necesarias para evitar que esta necesaria extensión no se realice a costa de una disminución del nivel de calidad de la enseñanza impartida.[35]

El planteamiento de la Igualdad de Oportunidades, que situábamos en otra parte de este trabajo como una de las claves de lo que se ha denominado *la revolución educativa*, estaba presente en el II Plan de Desarrollo y así, en los cuadros que analizaban las becas y ayudas que se venían facilitando a los estudiantes aparecen recogidas en los anexos del Plan.

Un aspecto novedoso que aparecía en el II Plan de Desarrollo era el referido al Profesorado, proponiéndose como intención que se prestase una especial atención

(34) *Ibídem*, p. 34.
(35) *Ibídem*, p. 75.

a su formación y a su número, habiendo de darle un carácter permanente a esta formación, facilitando la promoción a categorías superiores. Se recogía así lo recomendado por el Informe de la OCDE que hemos analizado anteriormente. También este principio de educación permanente se planteaba como intención para todo sistema educativo y para toda la población. Estamos comprobando, como las claves básicas desde las que se estructuró la Ley General de Educación aparecían ya en este Plan de Desarrollo.

Respecto de los objetivos sectoriales[36] que el II Plan se proponía respecto a enseñanza e investigación, se recogían los siguientes:

- Intensificar la formación humana y elevar la cultura individual y social.
- Fomentar la igualdad de oportunidades y la promoción social.
- Incorporar el progreso técnico a los procesos productivos.

Para el logro de estos fines y como marco de referencia en el cuatrienio previsto en el II Plan se contemplaban los siguientes objetivos:

- Escolarización de la población comprendida entre los seis y los catorce años de edad en la enseñanza general básica que abarcara la actual enseñanza primaria y de grado medio elemental.
- Por lo que se refiere a la enseñanza primaria, mejorar su calidad, mediante la creación de Colegios Nacionales, Escuelas Comarcales y Escuelas Hogar, la expansión del transporte escolar y la adecuada dotación de equipo docente.
- En la enseñanza media elemental, creación de 560.000 puestos escolares.
- Creación de 120.000 nuevos puestos escolares en el Bachillerato superior y en el curso preuniversitario.
- Creación de 30.000 puestos escolares en formación profesional industrial, 32.000 en formación profesional agraria y cooperativa, 1.600 en formación náutico-pesquera, y extender a 550.000 adultos la formación profesional industrial y del sector servicios.

Los objetivos siguientes se referían a la enseñanza universitaria y a otros aspectos de la educación, construcciones escolares, etc.

Respecto al Profesorado de quien, como hemos dicho, el II Plan mostraba una especial preocupación, se estimaba que se necesitarían en Enseñanza Media 4.000 catedráticos, 4.000 profesores agregados y unos 200 profesores de Institutos Técnicos.

El II Plan de Desarrollo sentaba definitivamente las bases para una reforma profunda del Sistema Educativo y culminaba un proceso que, iniciado en los años cincuenta, acabaría democratizando la educación hasta el primer ciclo secundario. Algo impensable en la perspectiva del tiempo, si no se hubiesen dado las condiciones necesarias que habían llevado a España por diversas vicisitudes a ser un país industrial y desarrollado en la década de los años sesenta.

Con la aprobación del II Plan de Desarrollo en febrero de 1969, quedaban nítidamente planteados y con propuestas de solución, según los casos, algunos problemas en la Enseñanza Secundaria que ha recogido acertadamente M. Utande:

(36) *Ibídem*, p. 90.

— *La doble vía de enseñanza para los alumnos de 10 a 14 años (primaria o bachillerato elemental).*

— *La ayuda del Estado a los Centros no estatales planteada ya en términos de necesidad vital para subsistir.*

— *La necesidad agobiante de edificios escolares y de profesores para atender a la demanda cada vez mayor de enseñanza media.*

— *Los problemas profesionales y económicos del profesorado de enseñanza media con capacidad creciente de sus organizaciones profesionales.* (Utande, M., 1975, 85).[37]

La evolución social y económica había llevado a una situación en la que las necesidades educativas hacían prácticamente imposible el mantenimiento del sistema educativo hasta entonces vigente. En este marco hemos de situar la necesidad de un cambio estructural del Sistema Educativo que iba a abordarse en estos años, precisamente, con la aprobación de la Ley General de Educación, en 1970.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Como hemos podido apreciar en el breve análisis del primer apartado de este trabajo, fueron los trascendentales cambios que se produjeron en España a partir de la década de los años cincuenta y, sobre todo, en el periodo comprendido entre 1960 y 1973, los que nos permiten explicar los cambios que van introduciéndose en el campo de la Educación.

El reconocimiento internacional del Régimen de Franco, el ingreso en los organismos internacionales; la ayuda económica (sobre todo norteamericana); la liberación del mercado español; el turismo; la emigración (migraciones internas y externas); las inversiones extranjeras, a partir de la década de los años sesenta; la industrialización; la aproximación de los parámetros demográficos a los de los países desarrollados (índice de natalidad y mortalidad, sobre todo) convirtieron a España en uno de los países desarrollados y lo transformaron definitivamente en un país moderno. El cambio de una sociedad rural a urbana, de una sociedad agraria a industrial, de una sociedad en la que los medios de comunicación mejoran junto a las condiciones de vida requerían ya adaptar los viejos moldes educativos cuyo soporte básico fue la Ley Moyano a una sociedad radicalmente distinta. A pesar de que los cambios políticos no acompañaron a los demás procesos de cambio se planteaba ya con nitidez una cambio en la Educación. Lo primeros pasos se fueron dando en estos años.

El análisis efectuado sobre los aspectos educativos, como podemos observar, avala suficientemente la idea inicial de este trabajo, consistente en plantear que los principales aspectos referidos a la necesidad de una reforma del Sistema Educativo español se fueron plasmando progresivamente en los principales instrumentos que regularon la política educativa de aquellos años: inicialmente, los informes y experiencias de determinados Organismos y Grupos de carácter internacional, junto a las experiencias de otros países y, sobre todo, los Planes de Desarrollo Económico y Social, que de modo indicativo regularon las pretensiones educativas, económicas, sociales, etc. Además se ha de resaltar el hecho de que dos de los principales protagonistas que articularon la reforma educativa en 1970, no fueron ajenos a todos

(37) Utande, M.: «Treinta años de Enseñanza Media» (1938-1968). *Revista de Educación*, 240 (1975), p. 85.

estos planteamientos: el Ministro de Educación y Ciencia, José Luis Villar Palasí, que había ocupado cargos de responsabilidad en anteriores gobiernos (Subsecretario) y había sido Procurador en Cortes; y Ricardo Diez Hochleitner, por su relación con diversos Organismos Internacionales en los que había trabajado.

Si consideramos los diferentes aspectos que se fueron contemplando en estos años y que después se incorporarían a la Ley General de Educación, hemos de considerar los siguientes:

- La ampliación de la escolaridad obligatoria a los catorce años fue recogida también en la Ley General de Educación afectando, a partir de entonces, a toda la población escolar española.
- La generalización del primer ciclo de la educación secundaria, que en la Ley General de Educación se denominaría Segunda Etapa de EGB. Se rompería así con la tradicional división a partir de los diez años: o bien continuar en la Enseñanza Primaria o se iniciarían los estudios de Bachillerato.
- La introducción de la Formación Profesional de primero y segundo grados en el ámbito de la enseñanza media, así como su comunicación con la Universidad, al permitirse el acceso a estudios de primer ciclo universitario (diplomaturas).
- El incremento de Centros estatales lo que conllevaría un equilibrio con la Enseñanza privada, predominante hasta entonces. La Ley consagraría este equilibrio.
- La adaptación del sistema educativo al sistema productivo sería otra de las claves a considerar. Los intentos de los años sesenta aquí analizados fueron en esta dirección. Y por este mismo camino transcurrió la Ley General de Educación.
- La democratización de la enseñanza media que se tradujo en un incremento considerable del alumnado de este nivel, en el apoyo de Estado a través de becas para los alumnos más necesitados y en la posibilidad de acceso a los estudios universitarios se inició en los años estudiados y se consagró definitivamente con la Ley General de Educación.

En realidad, las principales cuestiones planteadas que relacionan los problemas sociales, económicos, etc. con los educativos, que fueron considerados en estos años de la década del sesenta terminarían consolidándose en la Ley General de Educación. Quizá la ausencia de la parte relacionada a la financiación y reformas de la propia Ley como el Plan de Bachillerato (1975), la Ley de la Selectividad (1974), las subvenciones a la Enseñanza Privada supusieron, en cierta medida una contrarreforma de la propia Ley. No obstante, los aspectos fundamentales aquí analizados se recogieron con bastante exactitud en la Ley. Esto confirma los planteamientos de este trabajo, es decir, importantes reformas reflejadas en la LGE fueron aprobadas con anterioridad.

Todo ello nos permite afirmar con suficientes elementos de juicio que, tanto el Libro Blanco como la Ley General de Educación, no fueron fruto de la improvisación, sino que tuvieron unos precedentes, los que hemos señalado en este trabajo, que los hicieron posibles, tanto sociales como económicos y culturales. No obstante, se ha de reconocer la valentía que supuso el hecho de realizar públicamente el análisis crítico y público del Sistema Educativo español entonces vigente, así como el intento, en gran parte frustrado, de conseguir por primera vez en toda la historia una financiación adecuada para la reforma que se proponía.

Fueron, por tanto, los Informes de Organismos Internacionales, especialmente la OCDE, el punto de arranque de estos cambios, algunos de los cuales se dieron en la década de los años sesenta, instrumentados principalmente desde los Planes de Desarrollo y su posterior concreción en disposiciones oficiales de carácter educativo, lo que conllevaría a que al final de esa década se pudiera abordar ya de un modo global la necesidad ineludible de un cambio global en el Sistema Educativo español, lo que materializó en la LGE.

Y, desde luego, los cambios enumerados en el primer punto de este trabajo referidos a la urbanización de la sociedad española, a su industrialización, a la mejora de las condiciones de vida, demandaban con una fuerte presión una mayor educación. Con la creación de nuevos Centros (incremento del número de institutos), pero también con la creación de nuevas instituciones: Secciones Filiales, Secciones Delegadas, Colegios Libres Adoptados, Enseñanza Media por Radio y Televisión, Estudios Nocturnos se pretendería dar satisfacción a esa demanda. Además de incorporar los cambios ya analizados (elevar el nivel de la escolaridad obligatoria, etc.).

DESARROLLO DE UN GRUPO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORADORA EN PROYECTOS CURRICULARES INNOVADORES

MERCEDES SUÁREZ PAZOS (*)

INTRODUCCIÓN

En los últimos veinte años se han llevado a cabo una importante cantidad de estudios en la línea de la investigación-acción educativa, que tiene como propósitos fundamentales mejorar tanto las prácticas educativas, como la comprensión de dichas prácticas y los contextos en los que se realiza. Esta modalidad de investigación tiene su origen en Estados Unidos, en los trabajos de Kurt Lewin en la década de los cuarenta, que pretendían resolver problemas sociales prácticos e inmediatos, adoptando los investigadores un papel de agentes de cambio. Durante este período se realizaron diversos trabajos en el ámbito educativo, con el objetivo de mejorar la calidad de la acción a través de la participación de los profesores en la investigación educativa. Este nuevo enfoque se denominó *investigación acción cooperativa*, un movimiento que quedó reflejado en la obra de Corey, *Action Research to Improve School Practices*, publicada en 1953. Aunque en la década de los cincuenta se siguieron llevando a cabo trabajos en esta línea, sin embargo, el enfoque quedó estancado, al ser ridiculizado por los investigadores educativos con más prestigio en ese momento (Foshay, 1994). Se consideraba que la investigación-acción no era tal investigación, ya que no permitía la generalización de los resultados al basarse en un número reducido de estudios de caso, y porque el propio proceso de investigación era defectuoso, al estar dirigido por profesores que carecían de la formación necesaria.

Después de una etapa de retroceso, el interés por la investigación-acción educativa renace en Gran Bretaña en los setenta, debido, sobre todo, al naciente movimiento del profesor como investigador, a la escasa relación entre gran parte de las investigaciones sobre la educación y las necesidades de los profesores, a un renovado interés por el conocimiento práctico, y al auge de nuevos métodos de investigación educativa que incorporaban las perspectivas de los participantes (Carr y Kemmis, 1988).

La investigación-acción es «una acción disciplinada en cuanto a investigación, un intento personal por comprender/entender mientras se implica en un proceso de mejora y reforma» (Hopkins, 1987, p. 63). La investigación-acción posee unos rasgos que la caracterizan como una modalidad de investigación diferenciada (Altrichter, Posch y Somekh, 1993). En primer lugar, está dirigida por personas directamente implicadas en la situación social que está siendo investigada (los profesores, en el caso del mundo de las aulas). En segundo

(*) Universidad de Vigo.

lugar, parte de un problema real nacido del trabajo educativo cotidiano. Pretende mejorar tanto una situación práctica como el conocimiento sobre esa práctica. En tercer lugar, debe ser compatible con valores educativos, no sólo a través de sus fines sino también de las relaciones personales que genera, los medios que utiliza y la calidad de todo el proceso, y, al mismo tiempo, debe colaborar en la mejora de esos valores. En cuarto lugar, ofrece un repertorio sencillo de métodos y estrategias que puedan ser utilizados por los profesores, teniendo en cuenta sus condiciones laborales, su formación previa y sus responsabilidades profesionales como docentes. Aún así, no son estos métodos los que distinguen la investigación-acción; lo que es característico es el esfuerzo por relacionar la teoría y la práctica, la acción y la reflexión. Por último, cada proyecto de investigación tiene un carácter genuino; el esfuerzo por contextualizar la investigación y por resaltar el punto de vista de los implicados hace que cada proyecto sea único e irrepetible, y, sin embargo, a pesar de su singularidad, amplia el conocimiento que se tiene sobre la educación y promueve el cambio educativo.

Una de las formas de la investigación-acción es la investigación-acción colaboradora, que se caracteriza por reunir en un mismo equipo y proyecto a personas procedentes de realidades sociales y profesionales diferentes. En el ámbito educativo suelen agruparse personas vinculadas al mundo de las escuelas y al de la universidad (Oja y Smulyan, 1989).

Dentro de esta opción se han realizado diversos estudios en la mejora de prácticas y programas educativos (Wals y Alblas, 1997; Robottom y Colquhoun, 1992), en la formación del profesorado (Hunsaker y Johnston, 1992), como instrumento de cambio educativo (Dana, 1995), sobre problemas implicados en la colaboración (Miller y Martens, 1990; Miller, 1992), o la influencia del proceso de colaboración en el trabajo del grupo (Smulyan, 1987-1988). En esta última línea se sitúa la presente investigación que tiene como objetivo describir y analizar la evolución de un grupo de investigación-acción colaboradora, formado por un grupo de profesores de ciencias de un instituto de la ciudad de Ourense, apoyados y asesorados por personas vinculadas a la universidad.

Para explorar y describir el proceso de desarrollo del grupo de investigación-acción he utilizado la información obtenida a través de la observación participante en las sesiones de trabajo del grupo, del análisis de las propias producciones del equipo (documentos internos, publicaciones, materiales de aula), y de procesos de auto-reflexión compartida entre una parte de los miembros del grupo.

Antes de analizar la investigación, quiero indicar mi relación con el grupo de investigación-acción. Formé parte de este grupo desde su constitución, como asesora/colaboradora externa, interviniendo en todas las fases y actividades del proyecto.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto de investigación nace cuando una profesora de instituto, licenciada en Biología y en Pedagogía, decide realizar su Tesis Doctoral en un campo relacionado con su actividad profesional como docente. El ámbito de investigación seleccionado se centró en la innovación curricular, a través del diseño y puesta en práctica de un proyecto curricular de aula para la asignatura de Ciencias de 1º de BUP.

Puesto que hasta el momento siempre había trabajado en colaboración con sus compañeros de ciencias naturales del centro, le ofreció a todo el seminario de su instituto la posibilidad de que se incorporaran al proyecto de investigación-acción,

indicando que contarían con la ayuda de su directora de Tesis, profesora de Didáctica.

La propuesta fue aceptada, creándose el grupo de investigación en junio de 1988.

Descripción del grupo de investigación-acción

En el inicio de la investigación el grupo estaba compuesto por el equipo docente, integrado por cinco profesores de secundaria (cuatro mujeres y un hombre), que trabajaban en el mismo centro, la coordinadora interna (la profesora que estaba realizando la Tesis Doctoral), que formaba parte del equipo docente y era la responsable del proyecto curricular, y la coordinadora externa, profesora de universidad y directora de la Tesis. Sus edades estaban comprendidas entre los 35 y los 38 años, con una experiencia profesional entre los 10 y los 14 años. Los miembros del equipo docente llevaban trabajando en el mismo centro desde hacía seis años o más, mantenían relaciones de amistad y contaban con la experiencia de colaborar conjuntamente. Por su parte, la coordinadora externa conocía previamente a dos de los miembros. Como consecuencia de esta situación, el grupo había superado ya la etapa inicial por la que pasan muchos equipos de «establecer confianza y compartir ideas» (Smulyan, 1987-88, p. 49).

Su formación académica era la siguiente: tres licenciadas en Biología, un doctor en Biología, una licenciada en Biología y en Pedagogía (la coordinadora interna), y una doctora en Pedagogía (la coordinadora externa). A excepción de los dos doctores, el grupo carecía de experiencia investigadora, y sólo las dos pedagogas contaban con experiencia en el campo de la innovación educativa.

A pesar de existir diferencias en la formación de partida de los componentes del grupo, coincidíamos en hallarnos en lo que Huberman (1990) describe como fase profesional de diversificación y activismo, y en una situación en la que el equipo docente experimentaba una necesidad difusa de innovar las prácticas educativas.

Descripción de los proyectos curriculares

El primero de los proyectos curriculares, denominado *A natureza na cidade*[1] (*La naturaleza en la ciudad*), correspondía a la asignatura de Ciencias de 1º de BUP y estaba destinado a los estudiantes del centro en el que trabajaban los miembros del equipo docente. Se caracterizaba por incorporar, mediante la estrategia de infusión, temas de educación ambiental, y, en menor medida, de otras áreas transversales.

Seis unidades componían el proyecto, y en cada una de ellas se trabajaban tópicos de educación ambiental, junto a contenidos tradicionales de biología. Entre otros, se incluían aspectos como los que se indican a continuación:

Las plantas: tala de árboles para adorno navideño, sustitución del bosque autóctono, la industria de celulosas, las plantas trepadoras como pulmones de la ciudad.

Los animales: tráfico ilegal de animales exóticos, pesca y caza furtivas, especies en extinción, maltrato de los animales. *El clima*: microclimas urbanos, el efecto invernadero, la lluvia ácida, el coche ecológico.

---

(1) Los materiales de aula de este proyecto dieron lugar a diversas publicaciones, entre las que destacan la totalidad del proyecto, tal y como se le presenta a los estudiantes (Nogueiras, *et al.*, 1993), monografías que incluyen actividades concretas del proyecto (Camba, *et al.*, 1993; Cid, *et al.*, 1993) y un juego de simulación (Grupo Gaia, 1992).

Materiales geológicos: agotamiento de los recursos naturales, energías renovables, el petróleo como fuente de conflictos bélicos, la expoliación de la Amazonía por la extracción del uranio. *El relieve*: el agua como un bien escaso, detergentes con fosfato y eutrofización de las aguas, tratamiento de las aguas residuales, efectos sobre el suelo de los incendios forestales. *Consumo y residuos sólidos urbanos*: tratamiento de los residuos sólidos, vertederos incontrolados, residuos tóxicos, estrategias de reducción de las basuras.

El segundo de los proyectos curriculares, iniciado en 1993, tomó por título *A saúde é cousa de todos*[2] *(La salud es cosa de todos)*. En esta ocasión estaba dirigido a los estudiantes de Ciencias de 3º de BUP e incorporaba, sobre todo, cuestiones relativas a la educación para la salud y algunos aspectos del resto de los temas transversales. Este proyecto fue premiado en 1996 por el Centro de Investigación y Documentación Educativa del MEC, en la convocatoria de premios *Educación y Sociedad*, en la modalidad de material de apoyo.

El proyecto consta de siete unidades; en ellas se incorporan, entre otros, los siguientes tópicos:

La salud es cosa de todos: concepto y determinantes de la salud, estilos de vida saludables, sistemas de atención sanitaria. *El cuerpo humano, un mundo en miniatura*: aguas embotelladas y bebidas deportivas, disoluciones para las lentes de contacto, aguas termales y mineromedicinales, enfermedades genéticas, publicidad de productos de belleza. *Comer para vivir o vivir para comer*: cultura culinaria tradicional, productos alimenticios industrializados, dietas equilibradas, consumo de alcohol, hambre y solidaridad, higiene buco-dental y de los alimentos. *Mantenimiento del cuerpo humano*: medición de la temperatura corporal y la tensión arterial, primeros auxilios, tabaquismo, infartos cardiacos, análisis de sangre y orina, donación de órganos y trasplantes. *Defendiéndonos*: fabricación del yogur, enfermedades infecciosas, infecciones alimentarias, uso de los medicamentos. *Sexualidad*: sexualidad y cultura, mitos y prejuicios, discriminación sexual, sexualidad del adolescente, salud genital, autoexploración de los genitales, respuestas sexuales humanas, fecundación, embarazo, parto, anticoncepción, enfermedades de transmisión sexual, consumo publicitario y sexualidad, modelos estéticos, enfermedades específicas de la mujer. *El cuerpo en movimiento*: acné juvenil, alteraciones visuales, contaminación acústica, causas de lesiones medulares y vertebrales, drogodependencia, accidentes de tráfico.

Estos proyectos curriculares tienen en común los fundamentos en los que se sustentan: la incorporación de temas transversales por el modelo de infusión (Braus y Wood, 1993), la territorialización del curriculum, concediéndosele especial importancia a los entornos próximos, la utilización de las ideas previas de los estudiantes como instrumento de diseño y remodelación del currículum, y la incorporación en los contenidos de la cultura popular y el enfoque ciencia, tecnología y sociedad.

Ambos proyectos han sido construidos conforme al modelo de diseño centrado en las actividades; se le concede un papel prioritario a las tareas en pequeños grupos, seguidas de debates colectivos.

---

(2) Los trabajos realizados en relación con este proyecto originaron diversas publicaciones, entre las que destacan los materiales de aula (Cid, *et al.*, 1994) y diversos artículos sobre ideas previas de los estudiantes (Dapía, *et al.*, 1996) y actividades innovadoras (Membiela, *et al.*, 1993a).

FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORADORA

CONTENIDO DEL TRABAJO DEL GRUPO

Una vez constituido el grupo de investigación, en junio de 1988, la primera tarea que se acometió fue la de diseñar las unidades del proyecto *A natureza na cidade*. Tres meses después contábamos ya con una unidad diseñada, preparada para ser puesta en práctica en octubre del siguiente año académico.

Se implementó la unidad diseñada a comienzos del nuevo curso, antes de haber finalizado el diseño completo del proyecto curricular; de este modo, mientras se estaba implementando una unidad se estaban diseñando las siguientes. Las unidades del proyecto se remodelaron de un modo sustancial durante los tres primeros años, aunque más adelante siguieron sufriendo pequeñas modificaciones.

Simultáneamente a las tareas de diseñar y poner en práctica las unidades, se llevaron a cabo una serie de investigaciones que tenían como objetivo dar respuesta a algunas dudas o problemas surgidos durante el proceso, o, simplemente, con la finalidad de mejorar el proyecto.

Los contenidos de las investigaciones relacionadas con *A natureza na cidade* fueron, por orden cronológico, las siguientes: (1) experiencias educativas previas en la clase de ciencias de los estudiantes implicados en el proyecto; (2) preconcepciones de los estudiantes sobre el medio natural urbano y sus problemas ambientales; (3) el trabajo en pequeño grupo, visto a través de tres perspectivas diferentes: los estudiantes, los profesores y las observadoras externas; (4) evaluación de conjunto de la calidad del proyecto curricular y su proceso de implementación, a través del grado de satisfacción de los implicados: alumnos, profesores y asesora externa; (5) clima psicosocial de las aulas en las que se implementaba el proyecto, analizado desde la óptica de los estudiantes, los profesores y las colaboradoras externas, que actuaron como observadoras; (6) evaluación del proyecto curricular como producto, en el que se analiza la coherencia entre las actividades propuestas y las grandes metas del proyecto; (7) relato retrospectivo de los procesos de diseño, implementación y evaluación del proyecto curricular, y (8) el propio grupo de investigación como objeto de reflexión.

El proyecto curricular *A saúde é cousa de todos* siguió una dinámica semejante, si bien cuenta con algunos matices de diferenciación. Antes de que el grupo de investigación-acción se plantease como un objetivo explícito el diseño de un nuevo proyecto, ya se habían dado, a partir del curso 89-90, los primeros pasos en la incorporación de temas de educación para la salud, primero a través de actividades extraescolares y después a través de la incorporación de algunas actividades esporádicas en el programa de Ciencias de 3º de BUP. Fue en el curso 1992-93 cuando se diseñaron e implementaron las primeras unidades del proyecto; tres años más tarde el proyecto curricular alcanza su versión definitiva, sujeta a pequeñas modificaciones.

En este caso también se realizaron investigaciones complementarias, que incluían, por orden cronológico: (1) intereses de los estudiantes sobre temas relacionados con la sexualidad; (2) ideas previas de los estudiantes sobre la salud; (3) evaluación del proceso de implementación de parte de las unidades del proyecto, que incluía las valoraciones realizadas por los estudiantes, profesoras y asesores/observadores externos; (4) evaluación de la calidad del proyecto y su implementación, teniendo en cuenta la perspectiva de los estudiantes, profesoras y asesores; (5) modificación de las ideas previas de los estudiantes y evaluación de sus conocimientos y creencias acerca de la salud; (6) evaluación del pro-

yecto curricular como producto, y (7) relato retrospectivo del proceso de construcción del diseño curricular.

Papeles y funciones de los componentes del grupo de investigación-acción colaboradora

De un modo tácito, y como resultado natural de la composición del grupo, se consolidaron ya desde el principio del proyecto de investigación tres tipos de roles: el equipo docente, formado por los cinco profesores de secundaria, ligados directamente al contexto educativo al que iba dirigido el proyecto curricular *A natureza na cidade*; la coordinadora interna, que formaba parte del equipo docente, pero que al estar vinculado el proyecto a su Tesis Doctoral, tenía en él una responsabilidad especial, y la coordinadora externa, profesora de Universidad.

Años más tarde, y según el proyecto de investigación se fue haciendo más amplio y complejo, se incorporaron a él dos pedagogas vinculadas a la universidad como becarias de investigación, que actuaron, fundamentalmente, como colaboradoras externas en algunas tareas de investigación. Otra modificación del grupo se produjo cuando uno de los miembros del equipo docente pasó a ser profesor de la Escuela de Magisterio de Ourense. Siguió formando parte del grupo de investigación, ahora como coordinador externo, puesto que ya no tenía contacto directo con las aulas en las que se implementaba el proyecto curricular.

Con el inicio del proyecto *A saúde é cousa de todos* cambiaron nuevamente algunos de los roles del equipo de investigación. La profesora que había actuado hasta entonces como coordinadora interna pasó a ser una más del equipo docente, mientras que otra de las profesoras tomó el relevo con una responsabilidad especial en el nuevo proyecto, actuando como coordinadora interna.

Gracias a su participación previa en el proyecto *A natureza na cidade*, las dos colaboradoras externas deciden realizar sus respectivas Tesis Doctorales en el ámbito de diseño de programas en el marco de la investigación-acción. Una de ellas continuó trabajando en el ámbito de la educación ambiental, mientras que la otra decidió investigar en el campo de la educación para la salud, participando desde su inicio en el proyecto *A saúde é cousa de todos*, en un papel de coordinadora/colaboradora externa.

De este modo, en esta segunda etapa del proyecto de investigación, el grupo quedó constituido por cuatro profesoras del equipo docente (una de ellas coordinadora interna) y tres coordinadores externos.

Por supuesto, esta terminología de «equipo docente», «coordinadoras», etc. no es más que una categorización formal de los diferentes roles asumidos; en nuestra realidad todos éramos compañeros en un proyecto común, y amigos.

Los miembros del equipo docente (incluidas las respectivas coordinadoras internas) llevaron el peso principal del diseño e implementación de los proyectos curriculares. Su estrecha relación con la práctica escolar les permitió detectar problemas en la fase de implementación, lo que generó investigaciones concretas dirigidas a mejorar la calidad de los proyectos. Para llevar a cabo estas investigaciones facilitaron y participaron en todo momento en las actividades de recogida de información: ellos mismos fueron entrevistados por otros miembros del grupo, sus alumnos fueron encuestados y entrevistados, sus clases fueron observadas, y participaron en los procesos de triangulación de perspectivas.

Los responsables de coordinación (tanto interna como externa) tuvieron una participación especial en aquellas tareas que requerían un gran coste en tiempo y

dedicación, como la revisión bibliográfica sobre los diversos temas objeto de investigación, y el análisis de datos cualitativos recogidos de observaciones, entrevistas y cuestionarios abiertos. Pero, sobre todo, se encargaron de apoyar a todo el grupo en los momentos de decaimiento y desconcierto, bien dando ánimos o bien supliendo con su esfuerzo el trabajo que se dejaba de realizar.

Las colaboradoras externas se encargaron prioritariamente de la observación en el primero de los proyectos curriculares, en las investigaciones sobre el trabajo en grupo de los estudiantes y la evaluación del clima psicosocial del aula. El papel de colaboradoras externas dejó de existir en el proyecto *A saúde é cousa de todos*, asumiendo la responsabilidad de observación dos de los coordinadores externos.

Principios de procedimiento

En el momento de la creación del equipo de investigación no se discutieron los principios de procedimiento del trabajo en grupo, si bien las coordinadoras interna y externa tenían claro los aspectos éticos que debían ser respetados. Estos principios, que surgieron de un modo natural en el proceso de desarrollo de la actividad del grupo, fueron entre otros los siguientes: establecimiento de relaciones de igualdad entre todos los miembros; acceso democrático a todo tipo de materiales de formación; compromiso de diseñar, aplicar y evaluar las unidades que componían los proyectos; delimitación de responsabilidades particulares; información a todo el grupo de las diferentes actividades referidas a los proyectos; aceptación de que en las propias clases se recogiesen datos de interés para los proyectos; información a todo el grupo de los datos extraídos de cuestionarios y observaciones, así como de las valoraciones realizadas por los estudiantes acerca de la marcha del programa y del papel del docente; consolidación de tres tipos de reuniones: del equipo docente, de las coordinadoras/es, y de todo el grupo; ritmo de reuniones sin periodicidad fija (en general se realizaron al menos cuatro reuniones al año de todo el grupo, dos reuniones semanales de coordinación, y reuniones diarias, en días lectivos, del equipo docente); negociación de todo tipo de difusión del trabajo del grupo y firma colectiva de toda publicación generada a partir del trabajo del equipo.

Diseminación del trabajo del grupo de investigación-acción

Las primeras publicaciones salieron a la luz pública a los pocos meses de iniciarse el proyecto. Al principio estos trabajos se presentaron en un suplemento educativo del periódico local; posteriormente se publicaron en revistas de renovación pedagógica de ámbito gallego y estatal, para, a partir del cuarto año ser aceptados en revistas de mayor rango teórico, tanto españolas como extranjeras.

Lo mismo sucedió con otros foros, como encuentros, congresos, conferencias y cursos. Las primeras aportaciones se realizaron en congresos de ámbito gallego y en escuelas de verano, después en congresos de ámbitos geográficos más amplios, para asumir, por último, tareas de formación del profesorado inicial y en ejercicio, a través de cursos del CAP, de la Consellería de Educación o de otras instituciones públicas.

Hasta el momento se presentaron un total de 53 trabajos relacionados con las actividades del grupo de investigación-acción colaboradora[3]: 7 artículos en un

(3) Entre los trabajos publicados destacan los referidos a las preconcepciones de los estudiantes (Membiela, *et al.*, 1993b, 1993c, 1993d), a las actividades y sistema de trabajo en el aula (Suárez, *et al.*, 1990; Membiela, *et al.*, 1993e; Nogueiras, *et al.*, 1994); a la evaluación de programas (Membiela, *et al.*, 1994), y a los temas transversales (Suárez y Membiela, 1994).

suplemento educativo de la prensa local, 2 libros (los proyectos curriculares), 5 monografías, 1 juego de simulación, 26 comunicaciones a congresos (23 de ellas publicadas) y 15 artículos en revistas especializadas (4 de ellos en revistas de ámbito Anglosajón). Estos trabajos no quedaron reducidos a la presentación de las unidades de los proyectos curriculares, sino que también incluían investigaciones y revisiones teóricas relacionadas con el proyecto de investigación.

Durante los cuatro primeros años de funcionamiento del grupo de investigación-acción colaboradora todas las publicaciones generadas en torno al proyecto fueron firmadas colectivamente. A partir de ese momento, aun cuando se mantuvieron obras colectivas, comenzaron a presentarse trabajos firmados por los miembros que tuvieron en ellos una responsabilidad especial.

CONCLUSIONES

Analizado el desarrollo del grupo de investigación-acción colaboradora, nos encontramos con diversos patrones que caracterizaron su evolución histórica. Estos patrones no se pueden generalizar a otras situaciones diferentes, pero sí pueden ser materia de reflexión, comprensión y crítica. Como afirman Wals y Alblas, los resultados extraídos de una investigación-acción sólo son transferibles a otros contextos «cuando el acto de generalización es visto como un proceso de interacción dialéctica entre el lector y el autor» (1997, p. 255). Al lector le corresponde relacionar esos resultados con su propia experiencia, verse reconocido en ellos o no, y, en última instancia, debe valorar la utilidad en su actividad profesional, si amplia su comprensión y estimula el cambio educativo.

• El objetivo inicial del proyecto de investigación era amplio y complejo, dando lugar a sucesivas concreciones que fueron generando nuevas investigaciones más específicas

Algunos autores como Kemmis y McTaggart (1988) sugieren que los grupos de investigación-acción deben comenzar modestamente, con temas concretos que se pueden extender gradualmente a problemas más amplios y complejos. Pero nuestra experiencia difiere de esta recomendación. Los profesores de secundaria se interesaron desde el principio por un aspecto conceptualmente de gran magnitud: el diseño, implementación y evaluación de un proyecto curricular innovador. Se trataba de cambiar *toda* la vida del aula, y *todas* las prácticas profesionales. Poco a poco, pero sin abandonar esta meta, la idea general se fue concretando progresivamente en temas más particulares y no previstos.

Ahora, pasados los años, consideramos que ha sido un acierto comenzar con una idea global que se construye progresivamente. El proceso de investigación fue mucho más complejo de lo que nosotros habíamos previsto, pero también fue mucho más interesante el desarrollo profesional que conseguimos, tanto en ideas como en prácticas educativas.

• El grupo pasó rápidamente a la acción

En el proceso de investigación-acción se siguen cuatro fases sucesivas: reflexión inicial-planificación-acción-reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988). Antes de pasar a la acción, el grupo investigador debe identificar y clarificar la situación problemática que desea resolver y establecer un plan general y flexible que se pueda adap-

tar a efectos imprevistos. Por lo tanto, la acción no debe ponerse en práctica hasta que se consiga una comprensión más profunda de la situación que queremos modificar (Elliott, 1978).

Sin embargo, nuestro grupo no actuó siempre de este modo, comenzamos a diseñar e implementar estrategias de acción en el momento en que tuvimos la idea general clara, antes de que discutiésemos los fundamentos teóricos y los criterios educativos que iban a sustentar todas nuestras decisiones. La ilusión por el cambio y la inmediatez de los problemas escolares generaron un ritmo trepidante de trabajo. La cultura común la fuimos construyendo a través de la práctica, lo mismo que construimos progresivamente unos criterios claros y sólidos para guiar nuestra toma de decisiones.

Nuestra experiencia está de acuerdo con las sugerencias hechas por Altrichter, Posch y Somekh a la fase inicial de la investigación:

> Después de todo, clarificar la situación es una tarea del conjunto del proceso de investigación: si nosotros buscamos una claridad absoluta sobre todos los aspectos de la situación antes de comenzar, seguramente nunca comenzaríamos (...) El tiempo total necesario para clarificar la situación será siempre aproximadamente el mismo: si usted utiliza menos tiempo en las fases primeras, entonces invertirá más tiempo en las fases posteriores, y viceversa (1993, p. 57).

- EL TRABAJO SE CARACTERIZÓ POR LA SIMULTANEIDAD DE FASES, TAREAS Y CONTENIDOS DIFERENTES

El grupo tampoco siguió la estructura de los ciclos de investigación en espiral, típica de la investigación-acción, que consiste en que una vez finalizada la fase de reflexión final, se abren nuevos interrogantes que dan lugar a un nuevo ciclo de investigación. Nosotros no seguimos el esquema de ciclos sucesivos, sino de ciclos simultáneos, puesto que en un mismo momento el grupo estaba implicado en investigaciones diferentes, aunque complementarias.

Nuestra experiencia sugiere que la investigación-acción no debe ofrecer un modelo paso a paso que pueda limitar la variedad de caminos que puedan ser seguidos. La investigación-acción debe proporcionar a los profesores unos principios de procedimiento que conduzcan a la acción independiente, mientras que la propuesta explícita de pasos, etapas, ciclos y espirales pueden suponer, como afirma Hopkins (1987), un ataque a la interesante idea del maestro como investigador y un retorno a la racionalidad técnica.

- LA DISTRIBUCIÓN DE RESPONSABILIDADES ENTRE LOS MIEMBROS DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN FUE DIFERENTE Y VARIÓ A LO LARGO DEL PROCESO

Un aspecto importante en la investigación-acción colaboradora es la relación existente entre los miembros del equipo de investigación. En un mismo grupo coinciden profesores de niveles no universitarios e investigadores, pero ambos colectivos tienen, de entrada, diferente formación y diferentes intereses. Partiendo de la idea de que en la investigación colaboradora los profesores deben ser miembros de pleno derecho de la comunidad de la investigación educativa, nos encontramos con dos grandes modelos a la hora de entender la relación entre los profesores y los investigadores: (1) el enfoque de colaboración que busca una relación igualitaria entre los actores en la colaboración trabajando con paridad y asumiendo igual responsabilidad para identificar, investigar y resolver los problemas y los intereses de los profesores de aula (Tikunoff, *et al.*, 1979); (2) el enfoque de colaboración a través de la separa-

ción (Feldman, 1993), que divide el equipo de investigación en dos componentes separados: profesores e investigadores, que comparten la misma meta última, pero que tienen metas inmediatas y métodos diferentes, y, por lo tanto, también tienen responsabilidades diferentes.

Nuestra idea de colaboración se corresponde con la de Tikunoff *et al.* Creemos que todos los miembros del grupo deben participar en todas las fases de la investigación, cada uno según sus posibilidades. Es importante que cada persona del equipo vaya creando progresivamente su propio papel, teniendo en cuenta sus prioridades, intereses y necesidades.

En la investigación-acción el maestro es investigador, pero es sobre todo maestro; es decir, su responsabilidad principal sigue siendo la calidad de su enseñanza, y esta actividad consume tanto tiempo que sólo con un gran esfuerzo personal puede ampliar sus responsabilidades, sobre todo cuando sus condiciones laborales no le facilitan el tiempo, la formación y la ayuda necesarias. Por este motivo los asesores/colaboradores externos pueden ayudar a los maestros en aquellas tareas que son difíciles de realizar, bien por su amplitud o bien por su complejidad. Como afirma May:

> El compañero universitario puede compartir las síntesis de investigaciones publicadas o los ejemplos de estudios de caso de otros profesores (...) Debería dirigir las observaciones de aula (...), entrevistar periódicamente a los estudiantes usando preguntas abiertas generadas por el profesor, entablar numerosas conversaciones informales con el profesor, y compartir todos los registros escritos o transcripciones para el análisis y reflexión personal del profesor. (1993, p. 119).

Esta situación se reflejó en nuestra investigación. Las personas con experiencia en investigación y/o con responsabilidades de coordinación fueron las que se encargaron de las actividades que exigían más tiempo o más formación, como, por ejemplo, leer artículos y libros escritos en lenguas extranjeras, realizar observaciones o transcribir entrevistas, al tiempo que compartían otras tareas con el equipo docente.

La existencia de algunas responsabilidades diferentes no significa diferencias en el control de la investigación. El conjunto del proceso fue una obra colectiva, en el que cada uno fue asumiendo un papel y unas actividades en las que se sentía cómodo y respetado por los demás.

Otro aspecto importante que se debe destacar es que los roles fueron variando a través del tiempo, sobre todo en relación con la existencia de dos proyectos curriculares diferentes. Y, así, personas que no tuvieron un papel destacado en el primero de los proyectos, asumieron la responsabilidad de coordinación en el siguiente.

- EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN TRASPASÓ LOS LÍMITES DEL CENTRO EN EL QUE SE LLEVÓ A CABO

A través de un amplio proceso de diseminación, los proyectos se dieron a conocer a otros profesores de enseñanza no universitaria y a investigadores y profesores universitarios.

Dar publicidad a los procesos y resultados de la investigación-acción tiene un alto valor educativo y transformador, ya que la propia elaboración de los informes (orales o escritos) que se van a difundir es, en sí misma, una actividad de formación por su carácter heurístico. Los docentes tienen la oportunidad de reflexionar sobre su práctica, organizar sus ideas, detectar lagunas y descubrir nuevos campos de intervención y de mejora.

Al mismo tiempo, la divulgación de este tipo de investigaciones favorece la democratización de la información y el conocimiento público de prácticas educativas transformadoras, estimula el trabajo coope-

rativo y el cambio educativo, ya que estos proyectos poseen una alta credibilidad para, al menos, una parte importante de su audiencia: los docentes.

En el transcurso del funcionamiento del grupo de investigación los miembros del equipo docente aumentaron su autoestima profesional, no sólo porque adquirieron competencias en el diseño y evaluación de programas, y porque innovaron sus propias prácticas educativas, sino también porque conquistaron un estatus digno dentro de la comunidad académica, «como presentadores de su conocimiento a unas audiencias desconocidas» (Allan y Miller, 1990, p. 202). Es fundamental que los asesores o consultores externos convenzan a los profesores de que eleven sus puntos de vista a dominio público, porque si éste queda en manos exclusivamente de los investigadores especializados, los profesores nunca conseguirán el conjunto de saberes que caracteriza a cualquier grupo profesional (Elliott, 1990).

- El grupo de investigación-acción continúa funcionando después de un período extenso de tiempo

Trabajar en proyectos de investigación-acción no resulta nada fácil, sobre todo para los profesores de niveles no universitarios. En nuestra experiencia, los docentes se vieron implicados en tareas muy distintas de docencia, investigación y divulgación de sus trabajos, a lo que hay que añadir sus necesidades de ámbito personal, familiar y social. Todo ello sin que variaran sus condiciones laborales, contando sólo con su esfuerzo personal y el apoyo de los coordinadores externos, a pesar de que los proyectos innovadores exigen y consumen gran cantidad de tiempo.

Sin embargo, nuestro grupo de investigación se implicó de tal modo que estuvo trabajando seis años en el proyecto *A natureza na cidade*, e, incluso antes de que éste finalizase, comenzó a trabajar en el siguiente. Cuando la investigación-acción responde realmente a las necesidades e intereses del profesorado, se inicia un camino sin retorno. El equipo docente no podía estar actuando en la asignatura de 1º de BUP con un programa innovador y en 3º con otro sin modificar. Este pensamiento coherente hizo que acometieran en las dos materias un proceso de cambio curricular. Tan sólo en las asignaturas de COU siguieron como siempre, ya que la presencia cercana de una evaluación externa, como es la selectividad, impidió cualquier conducta innovadora. Como afirma Elliott (1990), las evaluaciones externas dificultan la enseñanza para la comprensión, obligando al profesorado a utilizar en sus aulas los mismos criterios de enseñanza que aquellos que se emplean en las evaluaciones, que son generalmente los referidos a, siguiendo la terminología de Doyle (1983), tareas de memoria y de resolución de problemas de rutina, y no actividades de comprensión.

Actualmente, el equipo docente está remodelando sus proyectos curriculares innovadores, para adaptarlos a la enseñanza secundaria obligatoria, ya que fueron diseñados para el antiguo BUP. Así, el proceso de cambio que se inició en 1988 todavía sigue vigente.

- El proceso de colaboración consolidó una relación estable entre el mundo de la escuela y el de la universidad

Los participantes en un proyecto colaborador trabajan juntos en todas las fases de la investigación, contribuyendo cada uno, para obtener beneficios mutuos, con experiencias diferentes en el marco de una meta común (Oja and Smulyan, 1989).

Una de las dificultades de la colaboración estriba en la obtención de «beneficios mutuos», cuando los integrantes pueden

tener distinta formación y actividades profesionales diferentes. Este problema es resaltado explícitamente por Feldman (1993), cuando afirma que a los profesores de niveles no universitarios la investigación-acción colaboradora les resulta de gran utilidad, ya que se trata de identificar y resolver problemas y preocupaciones generados por ellos mismos, mientras que los investigadores profesionales o profesores universitarios pueden verse forzados a ser un educador altruista que ayuda a resolver las necesidades de otras personas, si no se les garantiza que la investigación es también de su interés.

En nuestro grupo no se manifestó tal problema, ya que desde su inicio la investigación se integró en un marco doble: modificar las prácticas educativas en un contexto escolar concreto y la realización de una Tesis Doctoral. Tal vinculación se consolidó con el paso del tiempo, aunque no fuera previsto de antemano, puesto que las dos colaboradoras externas acabaron realizando sus respectivas Tesis en relación con las actividades del grupo de investigación-acción.

Al mismo tiempo, el equipo docente no sólo amplió su formación en el ámbito escolar, sino que se integró con pleno derecho en la comunidad académica, gracias a su participación en foros de innovación e investigación educativa. Estos profesores no fueron «parasitados» por los investigadores universitarios, una realidad bastante usual en el campo educativo. Como afirmaba John Elliott en una entrevista realizada en 1989.

> Con frecuencia son las personas que promueven o divulgan innovaciones las que controlan la información y reciben muchas satisfacciones y compensaciones por esta actividad; pero la gente que tiene que llevar a cabo las innovaciones, las que tienen que hacer la mayor parte del trabajo duro, los que sufren el estrés son los profesores (...). Y ellos obtienen pocas compensaciones y muy poco reconocimiento. Y mientras ésta sea la situación, habrá promoción personal de algunos, pero no cambio en las clases. (Sancho y Hernández, 1989, p. 76).

Gracias a nuestra estrategia la implicación de todos los participantes en el proyecto fue muy sólida y permanente, lo que nos dio la oportunidad de aprender juntos y de aprender de los demás.

En resumen, y coincidiendo con las conclusiones generales del trabajo de Smulyan (1987-88), los equipos de investigación-acción colaboradora son flexibles y dinámicos a la hora de desarrollar sus proyectos de investigación. La participación de los profesores como agentes de la investigación, y no como sujetos que deben ser investigados, crea un importante grado de indeterminación en todo el proceso (Rogers, Noblit y Ferrell, 1990), porque sus necesidades e intereses son diferentes a los de los investigadores. Es por ello que un plan de trabajo previsto acaba siendo modificado o ampliado en el curso del proceso. Se modifican objetivos iniciales, se crean otros nuevos, cambian las responsabilidades de los miembros del grupo, y no se siguen las fases previstas. En esta variedad de estilos de investigación está precisamente su potencial transformador.

BIBLIOGRAFÍA

ALAN, K.K.; MILLER, M.S.: «Teacher-researcher collaboratives: cooperative professional development», en *Theory Into Practice*, 29, 3 (1990), pp. 196-202.

ALTRICHTER, H.; POSCH, P.; SOMEKH, B.: *Teachers investigate their work.* London, Routledge, 1993.

BRAUS, J.; WOOD, D.: *Environmental education in the schools. Creating a program that works.* Washington, Peace Corps, 1993.

CARR, W.; KEMMIS, S.: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona, Martínez Roca, 1988.

CAMBA, M. X.; CID, M. C.; LATORRE, P.; MEMBIELA, P.; NOGUEIRAS, E.; SUÁREZ, M.: *As ribeiras do Miño.* Orense, Área de Educación e Xuventude do Concello de Ourense, 1993.

CID, M. C.; NOGUEIRAS, E.; LATORRE, P.; MEMBIELA, P.; SUÁREZ, M.; CAMBA, M. X.: *Aprender a coñecer e a consumir os cogumelos.* Orense, Oficina Municipal de Información ó Consumidor, Concello de Ourense, 1993.

CID, M. C.; CAMBA, M. X.; LATORRE, P.; MEMBIELA, P.; NOGUEIRAS, E.; SUÁREZ, M.: *A Saúde é Cousa de Todos. Actividades de educación para a saúde.* Orense, Nova Escola Galega, 1994.

DANA, N.F. (1995): «Action research, school change, and the silencing of teacher voice», en *Action in Teacher Education, 16,* 4 (1995), pp. 59-70.

DAPÍA, M. D.; CID, M. C.; MEMBIELA, P.: «Utilización de las preconcepciones de los estudiantes acerca de la salud en el diseño, implementación y evaluación de una unidad didáctica», en *Investigación en la Escuela,* 28 (1996), pp. 95-101.

DOYLE, W.: «Academic work», en *Review of Educational Research, 53,* 2 (1983), pp. 159-199.

ELLIOTT, J.: «What is action-research in schools», en *Journal of Curriculum Studies, 10,* 4 (1978), pp. 355-357.

— *La investigación-acción en educación.* Madrid, Morata, 1993.

FELDMAN, A.: «Promoting equitable collaboration between university researchers and school teachers», en *Qualitative Studies in Education, 6,* 4 (1993), pp. 341-357.

FOSHAY, A. W.: «Action research: an early history in the United States», en *Journal of Curriculum and Supervision, 9,* 4 (1994), pp. 317-325.

GRUPO GAIA: *Aprende a respetar a natureza. Os lixeiros.* Orense Servicio Municipal de Educación do Concello de Ourense, 1992.

HOPKINS, D.: «Hacia una mejora de la validez de la 'investigación en la acción'», en *Revista de Innovación e Investigación Educativa,* 3 (1987), pp. 61-84.

HUBERMAN, M.: «Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado», en *Revista de Innovación e Investigación Educativa,* 5 (1990), pp. 43-58.

HUNSAKER, L.; JOHNSTON, M.: «Teacher under construction: a collaborative case study of teacher change», en *American Educational Research Journal, 29,* 2 (1992), pp. 350-372.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R.: *Cómo planificar la investigación-acción.* Barcelona, Laertes, 1988.

MAY, W.T.: «Teachers-as-researchers» or «Action research: what is it, what good is it for Art Education?», en *Studies in Art Education, 34,* 2 (1993), pp. 114-126.

MEMBIELA, P.; CAMBA, M. X.; CID, M. C.; LATORRE, P.: «A model for demostrating protein synthesis», en *Journal of Biological Education, 27,* 2 (1993a), pp. 92-95.

MEMBIELA, P.; NOGUEIRAS, E.; SUÁREZ, M.: «Students' preconceptions about environmental problems in cities, with particular reference to solid urban waste», en *Journal of Environmental Education, 24,* 2 (1993b), pp. 30-34.

— «Concepciones previas de los estudiantes sobre algunos temas ambientales relacionados con el agua», en *Investigación en la Escuela,* 20 (1993c), pp. 81-90.

— «Alternative conceptions of students about the natural urban environment in a small Spanish city», en *The Environmentalist, 14,* 2 (1993d), pp. 131-138.

MEMBIELA, P.; CAMBA, M. X.; CID, M. C.; LATORRE, P.; NOGUEIRAS, E.; SUÁREZ, M.: «Playing the game of assisting nature», en *Journal of Biological Education, 27,* 4 (1993e), pp. 249-251.

MEMBIELA, P.; SUÁREZ, M.; NOGUEIRAS, E.: «Evaluación del proyecto *Naturaleza en la Ciudad*», en *Enseñanza de las Ciencias, 12*, 1 (1994), pp. 22-29.

MILLER, J. L.: «Exploring power and authority issues in a collaborative research project», en *Theory Into Practice, 31*, 2 (1992), pp. 165-172.

MILLER, J. L.; MARTENS, M. L.: «Hierachy and imposition in collaborative inquiry: teacher-researchers' reflections on recurrent dilemmas», en *Educational Foundations, 4*, 4 (1990), pp. 41-59.

NOGUEIRAS, E.; CAMBA, M. X.; CID, M. C.; LATORRE, P.; MEMBIELA, P.; SUÁREZ, M.: *A Natureza na Cidade. Actividades para a educación ambiental.* Orense, Nova Escola Galega, 1993.

NOGUEIRAS, E.; MEMBIELA, P.; SUÁREZ, M.: «Triangulando perspectivas: el trabajo en grupo a debate», en *Revista de Educación*, 302 (1994), pp. 205-210.

OJA, S. N.; SMULYAN, L.: *Collaborative action research: A developmental approach.* London, The Falmer Press, 1989.

ROBOTTOM, I.; COLQUHOUN, D.: «Participatory research, environmental health education and the politics of method», en *Health Education Research, 7*, 4 (1992), pp. 457-469.

ROGERS, D. L.; NOBLIT, G. W.; FERRELL, P.: «Action research as an agent for developing teachers' communicative competence», en *Theory Into Practice, 29*, 3 (1990), pp. 179-184.

SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F.: «Entrevista a John Elliott. De la autonomía al centralismo», en *Cuadernos de Pedagogía*, 172 (1989), pp. 75-81.

SMULYAN, L.: «The collaborative process in action research», en *Educational Research Quarterly, 12*, 1 (1987-1988), pp. 47-56.

SUÁREZ, M.; NOGUEIRAS, E.; MEMBIELA, P.; LATORRE, P.; CID, M. C.; CAMBA, M. X.: «Consumo y residuos sólidos urbanos», en *Cuadernos de Pedagogía*, 186 (1990), pp. 58-62.

SUÁREZ, M.; MEMBIELA, P.: «La educación ambiental en el currículum escolar: pautas de acción en un marco de transversalidad», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 159 (1994), pp. 365-376.

TIKUNOFF, W. J.; WARD, B. A.; GRIFFEN, G.A.: *Interactive research and development on teaching study: Final report.* San Francisco, Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1979.

WALS, A. E. J.; ALBLAS, A. H.: «School-based research and development of environmental education: a case study», en *Environmental Education Research, 3*, 3 (1997), pp. 253-267.

libros

recensiones



LIBROS

Recensiones de los libros

LLULL MARTÍ, E.: *Jesuitas y Pedagogía. El Colegio San José en la Valencia de los años veinte*. Prólogo de Manuel Revuelta González. Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 1997, 710 pp., ISBN 84-89708-16-9.

La acción educadora de la Compañía de Jesús apenas contaba, por lo que afecta a la época contemporánea, con estudios dignos de mención. Se trataba de un desierto historiográfico hasta la aparición de obras recientes como la *Historia de la Educación en España y América* coordinada por el profesor Buenaventura Delgado y la *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España* dirigida por el profesor Bernabé Bartolomé. Ahora nos llega esta monografía que analiza el pasado de este colegio valenciano durante una época crucial —entre el desgaste de la monarquía constitucional y la eclosión de la II República— para el desarrollo de la ensenanza confesional en España.

A grandes rasgos, podemos decir que la etapa estudiada comienza en 1920, año en el que el Colegio cumplió los primeros cincuenta años de existencia, y termina con la incautación del mismo en tiempos de la II República. La celebración del cincuentenario marcó el final de una etapa y el comienzo de otra, presidida por una época de bonanza económica pero salpicada por el devenir de los acontecimientos político-sociales. Nos encontramos ante un trabajo riguroso y documentado, que demuestra que los colegios de jesuitas estaban en consonancia con las modernas corrientes de la pedagogía científica, por más que —desde un punto de vista ideológico— se evidencia una adherencia a posiciones de signo conservador.

La obra está dividida en cuatro partes. La primera se dedica a los principios pedagógicos de los jesuitas. Tiene un primer capítulo destinado a las ideas pedagógicas de las autoridades de la Orden y un segundo a los jesuitas valencianos, en los que se demuestra la voluntad de mantener viva la tradición pedagógica, el prototipo de educador pretendido y la primacía concedida a la formación religiosa. Se patentiza, además, el interés por conocer las corrientes de la moderna pedagogía, si bien se constata la tenaz defensa de la *Ratio Studiorum*. En cualquier caso, la enseñanza se plantea como una etapa más formativa que instructiva, y para lograrlo defienden la formación clásica sin renunciar, en ningún caso, a las asignaturas de ciencias.

La segunda parte está dedicada a la práctica educativa escolar. Se pasa revista, en sucesivos capítulos, a la organización escolar, métodos educativos, actividades de todas clases, personal, instalaciones, etc. Se observa que la vida colegial estaba repleta de actividades de todo tipo, académicas y recreativas, en las que participaban los alumnos a lo largo del curso y que, además, eran canalizadas a través de revistas que jugaban un papel dinamizador importantísimo. Mención especial merece el capítulo destinado a la orientación escolar y al laboratorio psico-pedagógico que demuestran la importancia de las conexiones

entre el Colegio y el mundo profesional. No faltan en la metodología estudiada, elementos polémicos, como la tradicional emulación del método jesuítico que, globalmente, se presenta como una manifestación de confianza en las posibilidades y en la capacidad de superación del educando. Se trata de una versión depurada de la pedagogía del espíritu positivo. Nos encontramos, pues, ante una pedagogía exigente que pretende formar discípulos motivados y activos.

La tercera parte se refiere a la formación religiosa y a la estrecha imbricación que tenía con la manera de enseñar. Es obvio que la enseñanza de los jesuitas no puede desvincularse de la fe religiosa. Se buscaba un formación integral del educando, si bien había una componente de la personalidad humana, la sexualidad, que siguiendo la tónica de su tiempo, estaba completamente abandonada. Por otra parte, se fomentaba una formación religiosa poco profunda, donde predominaba el elemento devocional sobre la enseñanza teórica y, por tanto, los aspectos afectivos y sentimentales. Según el autor, en la concepción de la formación religiosa los jesuitas de San José eran menos abiertos que en la pedagogía, pues en ella estaban más condicionados por las instancias de las que dependían la Iglesia y la Compañía de aquel momento histórico.

Finalmente, la cuarta parte aborda el tema de la proyección exterior a través de dos capítulos en los que se expone, respectivamente, la presencia e influencia de los jesuitas en el entorno social del Colegio y la expresa voluntad de preparar a los colegiales de cara al mundo exterior al que debían integrarse. Los alumnos del Colegio de San José —por lo general, monárquicos y partidarios declarados de la dictadura de Primo de Rivera— contribuyeron a modernizar la organización política de las derechas con lo cual se vieron implicados trágicamente en la catástrofe de la Guerra Civil.

Con estos antecedentes, Llull Martí infiere que la historia del Colegio de San José de los jesuitas de Valencia —durante la década de los años veinte— se caracteriza por una diferencia clara entre la modernidad de su trabajo pedagógico y el tradicionalismo de los principios ideológicos que defendían. Con todo, seguían con fidelidad la postura de la Iglesia y de la Compañía. De aquí que trabajaran decididamente en las grandes líneas teológicas y pastorales del catolicismo de su época. Por último, hay que insistir en el compromiso del Colegio con el entorno no sólo porque los alumnos entraban en contacto con los aspectos urbanos, geográficos, económicos o culturales, sino porque los jesuitas no eran ajenos a los problemas sociales de su tiempo y procuraron involucrar en ellos a sus alumnos.

La obra incorpora un apéndice documental y un índice onomástico que facilitan su consulta. Con este completísimo libro, su autor ha sabido dar perfecta cuenta y razón de la vida de un colegio que refleja, igualmente, la marcha y vicisitudes de la pedagogía jesuítica en los años que precedieron a la proclamación de la II República.

Conrad Vilanou

TRICKER, A.: *Voy a vivir. (Cuando parece que no hay salida)*, Colección Alerta Roja, Madrid, S.M., 1997, 175 pp., ISBN 84-345-5251-9.

Decir que este libro es una novela autobiográfica realista no es decir casi nada sobre un relato cuya calidad literaria no es especialmente destacable.

Sin embargo, decir que sus 175 páginas han sido escritas a máquina con los dos dedos índices por un joven tetrapléjico que ha tardado casi doce meses en conse-

guir esta proeza es mencionar el verdadero valor de la obra: la ejemplar fuerza de voluntad y el afán de superación de un ser humano en una situación tan dramática como es perder la movilidad en todas sus extremidades (posiblemente uno de los casos de minusvalía física más difíciles de sobrellevar puesto que la consciencia es total).

Como dice el título del idioma original —*Accidents will happen*—, los accidentes nos pueden suceder a todos en cualquier momento y cambiar el curso de nuestra vida para siempre. El relato comienza con una detallada descripción del día en que un absurdo accidente de moto convierte a un joven activo de diecisiete años en una cabeza de la que, como consecuencia de una fractura de cuello, pende un cuerpo inerte. El muchacho cuenta con detalle todas las sensaciones y pensamientos desde el lugar donde sucede el siniestro hasta su ingreso en el hospital. Describe, también, cómo lo que al principio le pareció un accidente sin demasiada importancia se convirtió en la peor de las pesadillas que jamás hubiera imaginado.

Resulta especialmente aleccionador el relato de los siete meses que, tras su accidente, paso en un hospital dedicado a la rehabilitación de pacientes de este tipo. En este lugar pudo demostrar, por primera vez, que era capaz de superar la adversidad y también vivió los primeros momentos en los que volver a andar se convirtió en el más importante proyecto y obsesión de su vida, a pesar de que las perspectivas médicas para él no fueran muy halagueñas. Los recuerdos de su vida anterior se mezclan constantemente con la descripción de su vida después del accidente, logrando un efecto muy esclarecedor sobre la magnitud del problema.

A lo largo de todo el libro hace constantes alusiones al apoyo psicológico que recibía de su familia y de sus amigos, sin los cuales no hubiera podido avanzar. Entre ellos destaca la ayuda de su novia y el afecto de su madre.

La competitividad como método de superación (competir con uno mismo), y la falta de intimidad —la sala del hospital donde convivía con otros enfermos, y la necesidad de ayuda constante para realizar cualquier tipo de tarea, hasta la más sencilla—, como lacra de la que busca desasirse, son las dos ideas principales sobre las que se sostiene la novela.

«Cuando no hay mucho que perder y mucho que ganar, debería aceptar cualquier sugerencia» es uno de los lemas de Andy, el protagonista y autor de este libro. Esta afirmación le lleva, por ejemplo, a visitar curanderos de todo tipo en busca del milagro de poder caminar de nuevo, pero lejos de mantener una actitud victimista al no encontrar en ellos la sanación, destaca la enorme fuerza emocional que le comunicaron algunos, y las pautas de mantenimiento físico que obtuvo de otros.

Cualquier persona con minusvalía física se enfrenta al mismo mundo que los no minusválidos —o al menos no minusválidos en el sentido físico del término—, pero desde una posición muy desfavorecida y, a veces, consiguen metas más altas y difíciles que los que tenemos la enorme suerte, por el momento al menos, de disponer de un cuerpo completo y sano.

Una no puede dejar de plantearse, después de leer esta novela, quién es más «minusválido» —en el sentido etimológico del término— si los problemas cotidianos que sufrimos la mayoría de los *no minusválidos* nos sumen en profundas depresiones y constantes lamentos que nos llevan a tirar demasiado pronto la toalla mientras otros, menos afortunados, se enfrentan a los mismos problemas —con el añadido de hacerlo desde una silla de ruedas, por ejemplo— y, sin embargo, siguen adelante con dignidad y entereza.

Al final del libro dice Andy: «Si tú, lector de este libro, sufres alguna deficiencia física, por favor, no te desanimes. Supérate; vale la pena vivir.» La lección, la moraleja de esta impresionante experiencia vale

para cualquiera, minusválido o no. Siempre que se desea algo y se pone esfuerzo en conseguirlo, se alcanzan metas insospechadas. *Querer es poder* se hace carne en este libro que nos invita a valorar al minusválido como ejemplo de dignidad humana y de superación cotidiana, que sufre y supera, cada mañana, su propia desgracia y se enfrenta a las barreras arquitectónicas, sociales y psicológicas que otros más afortunados ponemos a su paso.

Victoria Malvar Ferreras

RAMONA VALLS, M.: *«Escola Nova» i Pedagogica catequética a Catalunya* (1900-1965), Barcelona, Facultad de Teología de Catalunya. 1997, 398 pp. ISBN 84-920074-6-X.

La profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, Ramona Valls, nos ha hecho llegar a los colegas una exquisita obra, producto de bastantes años de trabajo. El tema de ese amplio y riguroso libro y su dedicación continua al tema nos obliga a aportar nuestro tiempo nuestra crítica para que otros profesionales españoles lo conozcan y aprecien.

Se trata de un trabajo poco común: el tratamiento y estudio en profundidad de la pedagogía de la transmisión de la fe o catequesis.

La misma Ramona Valls afirma en el pórtico que ha considerado que era una asignatura pendiente hablar de ello y argumenta su afirmación con palabras de origen confesional. Considera que la fe es un don de Dios y que la catequesis ha de abrir las puertas al espíritu de los neófitos llamados al cristianismo.

Aclarada la postura de la autora, podemos afirmar que el contenido del libro es realmente una aportación que faltaba, una recogida de datos y de corrientes en el campo de la catequesis que casi nadie se había atrevido —se había entretenido— a estudiar y a diseminar. El planteamiento de la obra se basa fundamentalmente en una imbricación y un paralelismo entre la pedagogía catequética catalana y las directrices y estilo de la Escuela Nueva. Ambas se complementaron y ambas usaron de una metodología innovadora en esta primera mitad de siglo XX.

La Iglesia católica no fue ajena a la innovación educativa y didáctica y supo aplicar sus principios a la difusión de la catequesis y a la formación de los cristianos en la doctrina. Por esas razones la autora trabaja con figuras conocidas en ese ámbito y las sintetiza, desarrollando sus tareas y sus publicaciones de modo sistemático y riguroso. De hecho, la sinopsis cronológica con que obsequia al lector, va desde el principio del libro, es la señal de un esfuerzo verdaderamente científico.

Define la catequesis, su dimensión metodológica y aclara —de entrada— el concepto tan complejo de lenguaje alegórico-simbólico. Después de ese capítulo aclaratorio repasa —recuerda— muy suscintamente la identidad y significación de la Escuela Nueva en Europa, sus etapas, desde finales del siglo XIX, y las repercusiones de ese planteamiento innovador en la educación moral. Pasa rápidamente a centrar la Escuela Nueva en Catalunya, desde varias instituciones estatales, municipales y privadas.

Los años de trabajo en la docencia de la Pedagogía Comparada le sirven a la profesora Valls para aportar, en el capítulo III, todo un espectro de la renovación pedagógico-catequética en diferentes países (Alemania, Francia, Italia, Suiza, etc.) para pasar, estrechando el camino, progresivamente, a la praxis de la catequesis en la Catalunya contemporánea. Se entretiene en los precedentes (Ramon Llull, Jaume Balmes, Torras i Bages) para centrarse en la renovación de los métodos catequéticos con pedagogos y clérigos como Clascar,

Samsó, Urpí, Tusquets, y otros renovadores no menos conocidos. Las instituciones (Escuelas Pías), los acontecimientos organizativos a favor de la catequesis (Congresos Litúrgicos) y la tarea de los pedagogos en la construcción de una pedagogía cristiana, son examinados con mucho detalle y auténtico rigor en su proceso descriptivo y justificativo.

Pedagogos e instituciones pedagógicas se detallan con especial cariño, para que nada se quede en el tintero. Es un trabajo espectacularmente valioso, muy documentado, con expresión de obras y de documentación muy de encontrar, y con un capítulo de dificiles conclusiones optimista.

El anexo, —de 95 páginas— es una pieza clave que intenta contribuir al desarrollo de futuras investigaciones al respecto. Se compone de las referencias bibliográficas del texto, por capítulos, de la relación de archivos, bibliotecas y centros de documentación donde seguir indagando, de libros sobre signos y semiótica, y de un listado sobre normativa eclesiástica y catequética.

Una obra redonda, clara, valiosa, útil y testimonio de la generosidad de una pedagoga ejemplar. Se lo agradecemos.

Luisa Rodríguez

DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G. y BARRIO VALENCIA, J. L.: *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito, Una mirada al aula.* Madrid, Colección Aula Abierta, La Muralla S.A., 1997, 256 pp., ISBN 84-7133-672-3.

He aquí un texto eminentemente práctico en todos los sentidos. Es un libro basado en la experiencia diaria de profesores con citas de fechas precisas en las que sucedieron los hechos que se relatan; con nombres de niños concretos de los que se reflejan citas textuales y con la presentación de puestas en común entre profesores sobre aspectos relativos a un tema: el aprendizaje del lenguaje escrito en los primeros momentos de la vida académica de un niño.

Aprender a leer y escribir es una tarea que los niños emprenden de forma consciente ya que, desde el punto de vista social, la adquisición de estas habilidades se valora como un paso importante dentro de las etapas de aprendizaje. Familiares y amigos comienzan a preguntar a los infantes de tres años, una vez iniciada la etapa de Educación Infantil, sobre los progresos que realizan al leer y escribir. Conseguir estos objetivos está en la mente de los niños y significa «hacerse mayor».

Desde los primeros días de colegio los niños incluyen en sus dibujos las grafías «que conocen, que no dicen nada pero que queda más bonito». A través de ejercicios programados que se van repitiendo en diversas fechas se observa la evolución de su aprendizaje. No se trata de meros ejercicios sobre papeles y encerados: forman parte de una estrategia y un método educativo mucho más complejo, dialogado, razonado y participativo que no pierde de vista los rasgos de conocimiento que un niño de tres años tiene sobre el lenguaje escrito, a saber: diferenciación física entre dibujo y escritura, valor estético de las letras como unidades discretas, significado subjetivo de la escritura, la importancia de su propio nombre para aprender cuanto antes sus componentes, función del lenguaje escrito, curiosidad por buscar similitudes y diferencias, diferenciación conceptual entre letra y número, silabeo al leer en voz alta, invención de recursos mnemotécnicos para recordar las letras.

En lo que respecta a las estrategias metodológicas relativas al tratamiento del lenguaje escrito dentro del aula, se tratan diversos aspectos en este libro: los nombres de los niños y los nombres de los per-

sonajes de los cuentos como recursos más inmediatos y adecuados para estimular el aprendizaje; diferenciación entre la actividad de dibujar y la de escribir; diálogo con los niños sobre sus trabajos escritos para aproximarse a sus conocimientos; estimulo de la metacognición a través de la búsqueda en sus explicaciones de coherencia de pensamiento; estimulación para que los niños expresen sus ideas sobre el particular por medio de una actitud indagadora del maestro; valoración positiva de los intentos de los niños que se demuestra de forma afectiva; dejar un campo de autonomía a los niños para que busquen y poner a su alcance los medios que existan en el aula; apoyar la realización del análisis fónico.

El libro es el resultado de un proyecto bien logrado que se ha hecho realidad a partir del análisis de experiencias concretas en el aula, pero sin quedarse reducido a lo particular, ya que cada caso va siempre acompañado de una reflexión teórica que le imprime un carácter más universal.

Se tocan temas como las posibilidades del uso del ordenador en los primeros pasos del aprendizaje y se revisan las virtudes y carencias de su utilización, los métodos de enseñanza, la utilización de Bibliotecas, el papel de la familia...

Ni se pretende presentar un nuevo método ni hacer un tratado sobre el aprendizaje de la lectoescritura. Tampoco se hace referencia a las dificultades y trastornos del lenguaje escrito porque el libro pretende sólo ser una apreciación del desarrollo en el aula de niños considerados «normales». Ninguna de estas características le hace perder interés o calidad. Muy al contrario, la lectura de este libro es claramente enriquecedora para el lego en la materia, para los profesionales de la Enseñanza Infantil (los teóricos de las Facultades de Educación, de las Escuelas de Formación del Profesorado y para los maestros que se enfrentan cada día con los pequeños), para los padres con niños en período de aprendizaje y para todos aquellos que se dedican al estudio del lenguaje, tanto desde el ámbito de la Filosofía como desde la Filología, a los que puede servir como reflexión a sus teorías. El libro, en fin, es una incursión deliciosa en el fascinante mundo del aprendizaje de los signos, en el fascinante y enriquecedor mundo de los niños: esos sabios aprendices que tanto nos enseñan.

Sería muy interesante encontrar otras experiencias educativas planteadas con tanta profesionalidad, interés y vocación.

Victoria Malvar Ferreras

SALES CIGES, A. y GARCÍA LÓPEZ, R.: *Programas de educación intercultural, Desclée De Brouwer,* Bilbao, 1997, 152 pp., ISBN: 84-330-12584.

La multiculturalidad constituye un aspecto importante, entre otros, para cualquier propósito comprensivo de la realidad humana en su peripecia global y diferenciada. Refiere un reconocimiento explícito, al tiempo que extenso, de la distintividad y consiguiente pluralidad germinada, desarrollada y actualizada en función de parámetros biológicos y socioculturales. Tanto antes como ahora y, desde luego, menos que mañana.

No es nuevo el fenómeno del multiculturalismo (simple aserto que vincula su semántica a las múltiples culturas en su genuina dinámica histórica), sí lo es, al menos en el sentido conferible hoy, el de «multiculturalidad». Es nuestra opinión así porque lo que significamos con tal expresión es en gran medida una construcción social, auspiciada por una necesidad cognitiva, la de asir intelectivamente y explicar pragmáticamente todo un complejo de referentes en el devenir existencial de individuos, grupos, comunidades y, naturalmente, países o naciones. El entramado es pecu-

liar en cada caso, modulado por orígenes y circunstancias propias, pero siempre ensamblado en torno a vectores difícilmente entendibles al margen de conceptos como raza, etnia, lengua, identidad, creencias, valores, etc.

Estrechamente unido al multiculturalismo y pluralismo cultural aparece, aglutinante y catalizador, la multiculturalidad como signo de unos tiempos en los que predomina como nunca, a pesar de las dramáticas coyunturas fácilmente discernibles, el deseo de situar en otros márgenes, que no sean los del simple dominio, la convivencia entre personas, pueblos y culturas.

Se trata de un desafío en toda regla ya que, paralelamente a la identificación de sus rasgos en las principales democracias occidentales, encierra no pocos ingredientes que, pese a la moderación o edulcoramiento terminológico al que nos hemos acostumbrado, denotan una dinámica social de cánones identificativos y establecidos en continuidad asociativa con formas (legales o no) de desigualdad y exclusión. No siempre en la misma dirección, eso sí, ni con igual brevaje ideológico. Todo depende de las épocas, de los países y aún de las coyunturas por las que éstos pasan. Y para ejemplos bastaría señalar los acontecimientos ocurridos en los Balcanes o en los pueblos de Africa central, por situarnos —cómodamente— lejos de realidades más cercanas que, no obstante, se las traen en el delicado asunto de consolidar el aprendizaje de la tolerancia. Sin consentir con ello una obligación de tolerarlo todo pues sería tan estúpido como suicida para los propios valores que se pretenden defender y fomentar.

El asunto que embarga el interesante libro de estas dos investigadoras de la Universidad de Valencia es de enjundia sobrada por la cantidad de referentes conceptuales que moviliza en la ingenua mente del que cree conocer algo sobre el particular. Pero no está nada mal que se intente la inmersión en su complejidad, y más desde esta orilla del Atlántico y del Mediterráneo donde las cosas que tienen que ver con la lengua y la identidad levantan ampollas, de idéntica manera a lo que en los Estados Unidos ocurre cuando las distancias se marcan desde el color de la piel y el origen étnico.

No es baladí, por cierto, que en el volumen se hable de programas de educación intercultural y no de programas de educación multicultural. Justo esta última denominación es la que predomina en Norteamérica, en consonancia con el diagnóstico de una situación que muy pocas veces alberga más esperanza que la de la comunicación abierta entre ciudadanos de distinto sello racial y frecuente diferencia social, aunque rivalizando en amor patriótico por la bandera de barras y estrellas.

De ahí la afirmación, razonable, de que la educación multicultural se entiende en los Estados Unidos como simple educación antiracista, sosteniendo una perspectiva descriptiva (co-existencia de razas y culturas), canónicamente bastante lejana de una perspectiva normativa, apreciablemente incorporada en la visión europea, que acentúa todo un proceso de intercambio e interacción comunicativa, con objetivos, destrezas y competencias a plantear, desarrollar y arraigar en la vida ciudadana, con lo que el reto principal se traslada —más bien «lo trasladan»— a las escuelas, a los profesores y a todo el dispositivo curricular implicado en tan necesaria como delicada misión. Es muy pertinente la apostilla que hacen las autoras al indicar, sin paliativos, que la educación intercultural no es sólo una educación para minorías sino para toda la sociedad, incitando a la reflexión por parte de quienes se siguen preguntando qué tienen ellos que ver con todo esto cuando viven en comunidades auto-percibidas como totalmente homogéneas.

No creo, sinceramente, y me parece injusta, por no decir huidiza, la imputación

a veces deslizada, de que ha sido el temor a un discurso «políticamente incorrecto» lo que ha dado alas y servido como motor de arranque al interculturalismo en esta fase ya crepuscular del siglo XX.

Tal planteamiento me parece miope e impropio, lamentablemente, de analistas con fama de avezados, ya que una cosa es fijar la atención en acontecimientos sociopolíticamente explicables desarrollados en los campus universitarios norteamericanos *(civil rights, affirmative actions,* mistificación de señas afroamericanas, etc.) a partir de finales de los sesenta, y otra, contingente con los mejores planes de desarrollo en la era de la información, dibujar el mejor trayecto posible hacia una nueva ciudadanía que, junto a sus credenciales educativas convencionales anexe otras de inequívoco alcance intercultural haciendo de todas ellas, unidas y no fragmentadas, el mejor activo de crecimiento individual y progreso comunitario.

Es lo que me sugiere la lectura de este trabajo, fruitivamente apurada con motivo de mi presencia en una conferencia internacional celebrada en la ciudad holandesa de Maastricht, a la sazón cuna del Tratado que en 1992 puso en marcha la nueva Europa, con las mejores expectativas de que el futuro allí abierto no es, en el fondo, más económico que de unión política y comunicación cultural entre las gentes y los pueblos. Es así, tampoco nos auto-sugestionemos en demasía, como aparece el sentido estratégico de una educación intercultural, que conecta el sentimiento de seres atribulados por la barbarie con la pragmática de la colaboración, el mútuo (re)conocimiento, y las oportunidades que se derivan en un mercado globalizado e interdependiente «a tope».

Para ello lo mejor es, sin duda, empezar por la propia casa y sus aledaños, tomando el magnífico ejemplo proporcionado en esta pequeña pero frondosa y útil obra de las Dras. Sales y García López. Más allá de una bien perfilada carta de presentación acerca del fenómeno en sí y de los modelos teóricos identificados, con sus correspondientes programas y políticas de encaje, realizan una interesante propuesta educativa, experimentalmente avalada en tierras levantinas, y cuyo *leit motiv* no es otro que la formación de actitudes interculturales en los alumnos, pero también —incluso antes— en padres y profesores.

Es muy oportuno lo que aducen como pre-condición para rodar por la pista de despegue: conocer la cultura organizativa escolar, los valores y actitudes que se transmiten en la escuela, el modo en que construimos el conocimiento sobre la realidad sociocultural y los contenidos curriculares. El modelo de acción razonada de Fishbein y Ajzen, como era presumible, se erige en plataforma de soporte investigador, de la que emanan estrategias de bondad contrastada y congruencia visible con la fundamentación pedagógica del modelo intercultural.

En la parte final destaca la singular contribución de un programa concreto, seguido con éxito, dirigido a la formación de actitudes hacia la diversidad cultural y las culturas paya y gitana en nuestro país. No pocos deberían importarlo para su aplicación y seguros beneficios a cualquier plazo.

Miguel Ángel Santos Rego

PÁEZ, D. y BLANCO, A.: *La teoría sociocultural y la Psicología social actual.* Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996, 190 pp., ISBN 84-921753-0-3.

El libro está formado por siete capítulos escritos por distintos autores. Como puede leerse en la presentación, «el libro busca mostrar al lector el diálogo existente entre la teoría sociocultural y algunos de-

sarrollos actuales de la psicología social». (p. 14).

En el capítulo uno, titulado «Vygotski, Lewin y Mead: los fundamentos clásicos de la Psicología social», Amalio Blanco defiende que es posible aunar las propuestas de estos tres autores porque no es concebible un individuo aislado, sino que, todos somos miembros de una sociedad y herederos de una cultura.

En esta misma idea abundan Jaan Valsiner y René Van Der Veer en el capítulo dos: «Desde el gesto hasta el self: perspectivas comunes en las sociopsicologías de George Herbert Mead y Lev Vygotski». Los autores consideran que «George Mead y Lev Vygotski fueron defensores activos del punto de vista sociogenético en la Psicología. (...) Ambos veían al self como un fenómeno emergente basado en la comunicación interpersonal». (p. 63).

En el capítulo tres, escrito por Willem Doise y titulado «Los orígenes sociales del funcionamiento cognitivo individual», se puede leer: «Entre los/as niños/as así como entre los adultos, el funcionamiento cognitivo y la regulación social están íntimamente ligados. Los lazos causales operan en ambas direcciones y pueden dar pie a una espiral de causalidad: las regulaciones sociales estimulan las reorganizaciones cognitivas que a su vez permiten nuevas tormas de participación en las regulaciones sociales, cuyo resultado son nuevas competencias cognitivas individuales que de nuevo se pueden desarrollar durante el transcurso de nuevas interacciones sociales». (p. 87). Pero para que se dé la reestructuración cognitiva tiene que existir conflicto sociocognitivo. «Esto quiere decir que una solución que ha sido espontáneamente producida por el/la niño/a ha de ser desafiada por una solución socialmente producida para que genere progreso» (p. 88).

Sin embargo, resulta más difícil encontrar conexiones entre las ideas de Piaget y las de Vygotski. Según dice Alex Kozulin, en el capítulo cuatro, titulado «Individualismo epistemológico frente a una posición sociocultural: Piaget, Vygotski y la teoría del aprendizaje mediado»: «Para Piaget el aprendizaje tiene lugar en una interacción no asistida entre los esquemas mentales del niño/a y los objetos presentes en el mundo externo. Como resultado de ello, el/la niño/a tiene sus propias ideas maravillosas. El único requisito del contexto de aprendizaje es que sea lo suficientemente rico para poder disponer de suficientes objetos y procesos para practicar sus esquemas. Desde la perspectiva de Vygotski, el aprendizaje tiene lugar en colaboración entre el/la niño/a y los adultos que le introducen unas herramientas-mediadores simbólicos y le enseñan a organizar y controlar sus funciones psicológicas naturales a través de estas herramientas culturales. En el proceso las funciones psicológicas naturales del niño/a cambian de naturaleza convirtiéndose en social y culturalmente informadas y organizadas» (p. 96).

Por su parte, Reuben M. Baron y Stephen J. Misovich en el capítulo cinco, hacen una integración de las perspectivas gibsonianas y vygotskianas sobre el cambio de actitudes en contextos grupales: «Dadas estas importantes e interesantes confluencias entre Vygotski y Gibson pretendemos aunar dos conceptos claves, la ZPD y los recursos sociales, en un relato coherente de cómo la interpretación gestáltico-interdependiente de la hipótesis de Lewin puede ser usada para enriquecer nuestra comprensión del cambio de actitud basado en el grupo. En concreto, presentamos una perspectiva del cambio de actitud basada en el grupo que nos permite ir más allá de una formulación dualista convencional de la hipótesis de Lewin, sacar al cambio de actitud de la mente y llevarlo al mundo social. Al hacer esto nos hacemos eco de Vygotski al centrarnos "en la unidad social de la actividad y tratar el funcionamiento individual como si se derivase de ésta" (Rogoff, 1991)» (p. 114).

En el capítulo seis, «El arte como mecanismo semiótico para la socialización de la emoción» de Darío Páez y colaboradores, se dice que «la obra de arte sería un símbolo complejo que activaría al máximo el pensamiento y lo que Vygotski denominaba el habla interna del sujeto, y al igual que en ella "(...) la palabra absorbe el sentido de las palabras anteriores y posteriores, extendiendo casi ilimitadamente su significado" (Vygotski en Wertsch, 1988, pág. 138)» (p. 144).

Para concluir, podemos decir que es un libro muy interesante para todos aquellos conocedores de los autores a los que el libro se dedica a releer y reinterpretar, con fines sintetizadores e integradores: Vygotski, Lewin y Mead, e interesados en la psicología social porque «los capítulos de este volumen nos sugieren que un diálogo extremadamente interesante y productivo entre los estudios socioculturales y la Psicología social está esperando producirse. (...) Como tal, este volumen nos proporciona un interesante punto de arranque para lo que promete ser una discusión larga y productiva» (pp. 189-190).

Antes de terminar, nos gustaría comentar que el libro es muy ambicioso pues intenta sintetizar las aportaciones de grandes autores y hacer una propuesta integradora fundamentándose en la teoría sociocultural. Esta ambición del libro sugiere en el lector interesado otras propuestas. Nosotros nos atrevemos a plantear que, tal vez, una vía para solucionar el problema de la doble vertiente individual y colectiva en la psicología social sea la fenomenología de Husserl. En particular, las nociones de intencionalidad e intersubjetividad.

Desde la fenomenología el mundo se presenta no sólo como mi mundo sino como mundo de otros. Siendo cada uno de nosotros, a la vez, sujeto en el mundo y objeto en el mundo. De lo que se sigue, que el otro no es un objeto que hallemos en el mundo, de un modo contingente, sino que es una condición constituyente de la objetividad, del mundo intersubjetivo o, si lo prefieren, interpersonal. Y esta interpersonalidad, una vez constituida, ya no va a ser un hecho externo o accidental a mi propia existencia, sino que será constitutiva de ella, o dicho de otra forma, una vez que los otros están presentes en mi mundo interpersonal, ya no podré sacarlos de mi propia existencia, de mi subjetividad. Pero ésta es sólo una propuesta que nos hemos permitido hacer debido a lo sugerente del libro, a las dudas que plantea y a las puertas que abre.

Miguel Ángel Alcázar Córcoles

VARELA, J.: *Nacimiento de la mujer burguesa. El cambiante desequilibrio de poder entre los sexos.* Madrid. La Piqueta, 1997, 245 pp., ISBN 84-7731-263-X.

¿Cómo abordar la complejidad del presente? ¿Cómo no dejarse atrapar en las redes de la «naturalización» y la «esencialización» del mundo social y de las subjetividades? ¿Cómo no reiterar lo ya sabido, esto es, cómo problematizar, conceptualizar y analizar las luchas de las mujeres en el presente? La investigación desarrollada por Julia Varela que toma cuerpo en este libro, responde, justamente, al rechazo de la naturalización y esencialización de una supuesta identidad femenina ahistórica, asocial, universal y se dirige al examen de la formación de la «esencia femenina», del «eterno femenino» y del cambiante desequilibrio de poder entre los sexos. De ahí que tenga por objeto *mostrar la lógica del proceso de constitución de un campo problemático, el nacimiento de la mujer burguesa en tanto que campo específico en el que se coagulan las relaciones desequilibradas de poder entre los sexos en la génesis de la Modernidad*. Desde una perspectiva de análisis

que se inserta en la Sociología del género, en el ámbito de las sociologías críticas, y que se presenta como una contribución que busca trascender visiones sectorializadas, la autora se enfrenta de forma clara y directa a aquellos problemas epistemológicos y metodológicos que configuran u obstaculizan el campo de la investigación en las ciencias sociales pero que también dan cuenta del modelo seguido en su indagación: *genealogía y dispositivo de feminización,* elementos nucleares para desentrañar la lógica de los procesos que sientan las bases de la Modernidad, para atender a la complejidad de las raíces que conforman nuestro presente. Así, pese a que la autora nos advierte amablemente en la introducción de la «aridez y de las dificultades» de los dos capítulos primeros dedicados a las cuestiones epistemológicas y metodológicas y, en cierto modo, casi anima a «saltáselos» y pasar directamente a la lectura de los capítulos de la segunda parte, esto es algo que de ningún modo aconsejamos; todo lo contrario, el esfuerzo merece la pena pues en esta primera parte se despliega con gran rigor el aparato analítico y conceptual que permite interrogarnos sobre nuestro presente, hacer un determinado uso de la historia, analizar la moderna redefinición de los sexos desde una óptica de larga duración y atender a los cambios que afectan a mujeres y hombres de determinados grupos y su interrelación con configuraciones sociales específicas.

En los dos capítulos de la primera parte por tanto, se trazan las líneas de la metodología de análisis social que «exige un determinado uso de la historia», es decir, la genealogía, que se circunscribe no sólo a Nietzsche y Foucault sino también a los análisis que llevaron a cabo los sociólogos críticos Marx, Max Weber y Durkhein. La sociología histórica desarrollada por estos autores rompe con una visión historicista, teleológica, identificada con una racionalidad abstracta y permite enfrentarse a problemas metodológicos nuevos, puesto que el cambio, la discontinuidad, la contraposición entre una *historia general* —la nueva forma de entender el uso de la historia— se opone a una historia global, hasta entonces dominante, abriéndose al estudio de los procesos de cambio y a su lógica subyacente. Se oponen asimismo al realismo ingenuo para seguir el principio epistemológico de que «un objeto dotado de realidad social no equivale a un objeto sociológico», desarrollando una investigación reflexiva en la que sujeto y objeto están situados históricamente. Historicismo, esencialismo, psicologismo y positivismo, son puestos en cuestión por una sociología histórica que, conviene resaltar, tiene como una de sus características más fundamentales el «promover prácticas de libertad». Los sociólogos clásicos se ocupan de tres dimensiones importantes: las relaciones de poder, las formas de conocimiento y los procesos de individualización. N. Elias y M. Foucault continúan y renuevan la tradición metodológica de los clásicos, ahondando en los análisis que dan cuenta de la especificidad de los discursos y prácticas así como de sus interdependencias.

En el capítulo «Genealogía y feminismo» se pone en relación el modelo de análisis genealógico con el estudio del cambiante desequilibrio de poder entre los sexos (N. Elías) y el dispositivo de la sexualidad (M. Foucault). Se trata aquí de sentar las bases del *dispositivo de feminización,* denominación acuñada por Julia Varela para explicitar, conceptualizar y problematizar la lógica de los procesos que se superponen y refuerzan en lo que respecta al cambiante desequilibrio de poder entre los sexos y que se operativiza en la segunda parte del libro. Basándose en Foucault, esto es, asumiendo la «hipótesis productiva» —frente a la «hipótesis represiva»— se detiene en el debate suscitado por las investigaciones feministas y las críticas que, a partir de los años ochenta, se plantean a los trabajos de Foucault. Por

una parte, los análisis de Foucault y una serie de trabajos feministas van a converger en el antiesencialismo, antibiologismo y antipsicologismo, en poner en cuestión las racionalidades instituidas y en escapar del determinismo estructural y psicológico, desarrollando análisis específicos sobre el proceso de individualización, las relaciones de poder y las formas de conocimiento, en definitiva, sobre cómo se conforman en Occidente las subjetividades sexuadas. Por otra, no obstante, Foucault va a ser criticado por no prestar especial atención al género y a las mujeres. La autora concluye este capítulo sosteniendo que, si bien es cierto que algunos análisis feministas critican determinados aspectos de Foucault, todavía es pronto para hacer un balance de este debate ya que dichos análisis han tenido un crecimiento importante en los últimos diez años.

En la segunda parte entonces, se muestran los complejos procesos y la lógica de fondo a través del *dispositivo de feminización,* dispositivo que «hizo posible, pensable y representable la imagen de la mujer burguesa». Continuando la tarea emprendida por la sociología histórica y crítica, se cuestiona un discurso unitario, globalizante y sin matizes, pretendidamente universal y ahistórico que afectaría igualmente a ciertas visiones feministas del patriarcado, de la familia, a ciertas generalizaciones y normativizaciones que se desprenden de análisis globalizantes y lineales que obstaculizan y oscurecen los procesos de naturalización del mundo social y de esencialización de las subjetividades sexuadas, de formación de *la feminidad.* En los tres capítulos de que consta esta segunda parte se analiza en primer lugar, cómo en Europa a partir del siglo XII se impone el matrimonio cristiano indisoluble y su contrapartida la prostitución, entendida cómo el oficio más moderno, puesto que —sostiene J. Varela— «el salario que recibieron y reciben las prostitutas por su *trabajo* podría ser considerado algo así como el grado cero de las relaciones sociales capitalistas» (p. 224). En el libro se insiste en que el proceso de feminización y el análisis del cambiante equilibrio de poder entre los sexos no puede ser entendido si no se toma en consideración el capitalismo. En el capítulo IV se da cuenta de la expulsión de las mujeres burguesas de las universidades, es decir, del ámbito del saber legítimo, tratando de mostrar su estrecha relación con la institucionalización de las universidades cristiano-escolásticas y con el «intenso y cruel proceso de asignación a las mujeres de un estatuto de extraterritorialidad social» (p. 225). En el capítulo V, se pone de relieve la contribución de los humanistas a la redefinición social de los sexos, examinando sus propuestas educativas, esto es, dando importancia a presentar «cómo operaban los diferentes modos de educación, propuestos por los humanistas para la "niñas" de los diferentes estados». Se da cuenta de cómo el humanismo cristiano durante los siglos XI y XVI desarrolla un proyecto de vida con carácter universalista, un modo de subjetivación dirigido, en principio, a todas las mujeres. Al mismo tiempo, destaca la creciente persecución y estigmatización de las prácticas y saberes, de las formas de vida de las mujeres y muy especialmente de las de las mujeres de las clases populares. El programa de domesticación y domesticidad, que cuaja significativamente en las nuevas clases medias, se condensará junto con la institucionalización de la prostitución, la imposición del matrimonio cristiano y la expulsión de las mujeres del ámbito del saber legítimo en el dispositivo de feminización y en la génesis de la mujer burguesa.

Obviamente esta exposición sintética de las cerca de 250 páginas del libro apenas refleja una pequeña parte de los bien documentados y argumentados análisis que lleva a cabo la autora, por ello animamos a su lectura, a una lectura necesariamente reflexiva que implica no desconectarse de la interrogación sobre el presente, sobre los

posibles efectos del dispositivo de feminización en la actualidad, que asuma la complejidad y la no linealidad. Siguiendo a Foucault, señala que el trabajo intelectual tiene sentido «en tanto que caja de herramientas que permita contribuir a objetivar y resolver problemas» y en este sentido el libro que comentamos es, sin duda, una buena y bien construida herramienta y su lectura así debe abordarse. Asimismo, ha de destacarse el compromiso o posición que alienta esta indagación con la democratización de la vida social, con la igualdad y la justicia, con aquellos saberes no ortodoxos, con el surgimiento de culturas alternativas, es decir con promover prácticas de libertad. De ahí que para concluir, nada mejor que las propias palabras de Julia Varela, con las que cierra sus Anotaciones finales: *Cuando los sujetos se asumen a sí mismos como sujetos que quieren ser libres y hacer la historia, no solo contribuyen a enriquecer un fondo común de conocimiento y un patrimonio colectivo de resistencia, sino que además asumen su propia existencia y, por tanto, se encuentran en condiciones de luchar por alcanzar nuevas cotas de libertad. Eligen la libertad frente a la servidumbre voluntaria.*

María Xosé Agra Romero

LIPMAN, M.: *Pensamiento complejo y educación*. Trad. Virginia Ferrer. Madrid. De la Torre, 1997, 364 pp., ISBN 84-7960-174-4.

En 1985, Lipman y la Filosofía para Niños eran algo totalmente desconocido en el mundo educativo y filosófico español. Tan sólo 12 años después, «Filosofía para Niños» se ha convertido en un potente movimiento de renovación pedagógica en el que están implicados cientos de profesores y decenas de miles de alumnos. Incluso cuenta con una entrada específica en la última edición del diccionario de filosofía de Ferrater Mora. En el resto del mundo, la difusión del programa *Philosophy for Children* ha sido también espectacular; el currículum de Matthew Lipman y Anne Sharp ha sido traducido ya a numerosos idiomas y es utilizado en escuelas de los cinco continentes y ámbitos culturales tan distintos como Taiwan, Nigeria o Islandia. Como suele suceder, el éxito del programa puede deberse a la misma sencillez de su propuesta inicial: si queremos que nuestros estudiantes desarrollen las capacidades de razonamiento exigidas en la sociedad actual, parece conveniente que prestemos atención al desarrollo de las mismas desde los primeros años de la infancia. La filosofía es la disciplina que tradicionalmente se ha ocupado de estos temas en nuestra tradición cultural. Demos, por tanto, a los niños la posibilidad de hacer filosofía desde muy pequeños, desde la misma escuela infantil.

En este caso, la sencilla idea inicial da paso a un elaborado currículum que ofrece al profesorado un conjunto espléndido de materiales para poder hacer filosofía desde la primera infancia hasta los últimos momentos de la educación obligatoria y más tiempo aún si se quiere. La propuesta inicial gana así solidez y ambición, hasta convertirse en una de las mejores propuestas para elevar la calidad de nuestros sistemas educativos: si queremos personas capaces de pensar de forma crítica y creativa, debemos darles la oportunidad de aprender a pensar por sí mismas, algo que conseguirán si les damos el tiempo y el espacio para hacer filosofía y pensar en su propio pensamiento y en todos aquellos temas importantes en los que los seres humanos nos jugamos el sentido de nuestra existencia. La filosofía y la metacognición, en un marco coherente de intervención educativa, se convierten en la piedra angular de la propuesta.

Pensamiento complejo y educación, nos aporta una fundamentación más am-

plia y profunda de las ideas básicas del programa de «Filosofía para niños». Es, por tanto, un libro imprescindible para quienes aplicamos el programa, pero lo es también para todos los que quieren conocerlo en serio o para quienes están preocupados por la calidad de la enseñanza y por el papel de la educación en sociedades complejas que quieren ser democráticas. Es además muy importante en la medida en que sigue explorando ideas que ya habían sido comentadas en artículos o libros sobre el programa del propio Lipman, de Sharp o de otros autores. Y sobre todo en la medida en que avanza bastante en de limitar con cierta precisión de que estamos hablando cuando decimos que el programa permite aprender a pensar.

El libro aborda una honda reflexión sobre el desarrollo del pensamiento complejo o de orden superior. Lipman precisa conceptos y supera los trabajos sobre pensamiento crítico y creativo ya consolidados en la educación. Su posición es desarrollar lo que llama un pensamiento complejo, es decir, un pensamiento que es al mismo tiempo crítico y creativo, que tiene en cuenta la dimensión cognitiva de nuestros procesos superiores y la dimensión afectiva, en la que se incluyen aspectos tan decisivos como la empatía, la autoestima o el cuidado de nosotros mismos y de los demás. Creo que es imprescindible llamar la atención sobre esta concepción globalizadora: «Filosofía para Niños» no es tan sólo un programa para desarrollar destrezas cognitivas, pues se parte del supuesto de que la cognición es inseparable de otras dimensiones de la personalidad humana. Y este libro pretende precisamente aclarar esto.

Según el autor, el pensamiento complejo posee una textura gruesa y consistente, «formada por un sinnúmero de actos mentales, cada uno de ellos configurado por habilidades y determinado por juicios. Podríamos compararlo con una pieza de música de cámara...» y, como en ésta, el pensamiento complejo consiste en conseguir una actividad armónica —no exenta de dudas, tensiones, errores y retrocesos— de todas esas dimensiones, encaminada a la formulación de buenos juicios con los que podamos hacer frente a la esforzada, y apasionante, tarea de dar sentido a nuestra vida. Con una sólida argumentación, fundamenta un modelo globalizador e integrador de la inteligencia humana. En estos momentos en los que el libro de Coleman sobre la inteligencia afectiva ha sido un éxito de ventas, como también lo fue en su momento el de Marinas, es necesario llamar la atención sobre un libro que fundamenta una concepción integral de la inteligencia humana, quizás más bien de la sabiduria humana, pues con demasiada frecuencia admitimos un uso restringido de inteligencia que presta un mal servicio a un programa como este que, al pretender mejorar la inteligencia, está pretendiendo algo mucho más serio que una mera mejora de destrezas estrictamente cognitivas.

Pero Lipman va algo más allá de un análisis teórico; él está interesado sobre todo en ofrecer un modelo adecuado de intervención educativa que permita transformar estas ideas básicas en un programa concreto de trabajo en el aula. En efecto, Lipman vuelve en este libro a abordar el núcleo de su propuesta pedagógica: la transformación de las aulas en comunidades de investigación en las que el alumnado, con la guía y ejemplo del profesorado, se embarca en la empresa de buscar solidariamente la verdad dialogando sobre los temas realmente importantes. Sigue las ideas de Peirce, Mead, Buber, Vygotsky y, sobre todo, Dewey, para recordarnos que el pensamiento se construye solidariamente, que los seres humanos progresamos como personas razonables cuando aceptamos discutir nuestras ideas en un diálogo riguroso, profundo y sostenido con aquellos que comparten la misma pasión por averiguar cuál es el sentido de la vida. Y eso se puede hacer aquí y ahora en cual-

quier aula, en cualquier escuela, siempre que se opte por hacer filosofía con los niños. En tiempos en que la filosofía está amenazada en nuestro sistema educativo, Lipman nos propone que forme parte del currículum fundamental de todo el alumnado desde los cinco años hasta el final.

Vuelve también el libro a plantear la justificación de su propuesta. Al igual que Dewey o Freire, Lipman no considera objetivo prioritario mejorar el rendimiento académico del alumnado, algo que, por cierto, se consigue, como demuestran las muchas investigaciones realizadas en España y en otros países. Afirma que aprender a pensar de forma crítica y creativa, en el contexto de libertad y solidaridad formado por la comunidad de investigación, es condición necesaria para llegar a convivir en sistemas democráticos. Hay, por tanto, un insobornable compromiso político: el desarrollo del pensamiento complejo hace posible un modo de vida democrático, y esa debe ser una aportación irrenunciable de la escuela a la transformación social. No es tan iluso como para pensar que cambiando la educación vamos a cambiar la sociedad, pero sigue lo suficientemente ilusionado como para afirmar que cambiando la educación sentaremos las bases para que pueda cambiar la sociedad.

Estamos, pues, ante un libro importante, que nos ayudará a repasar y repensar algunos temas relevantes en el mundo de la educación actual.

La editorial que lo publica es la que viene publicando el currículum de «Filosofía para Niños» en España. Y la traducción ha sido realizada por una persona que conoce bien el programa y sabe también muy bien qué es eso del pensamiento complejo. Aunque en algún momento pueda haber alguna dificultad de lectura, la traducción tiene un alto nivel, enriquecido además con una breve pero muy enjundiosa introducción.

Félix García Moriyón

CABELLO MARTÍNEZ, Mª. J.: (Coord), *Didáctica y Educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Málaga, Algibe, 1997, 281 pp., ISBN 84-87767-63-X.

Nada más lejos de los discursos grandilocuentes, las consideraciones que realizan las autoras y autores en este libro y a los que nos han venido acostumbrando las publicaciones que han tenido lugar en relación con la Educación de personas adultas. Grandes palabras que no han servido sino para marginar un proceso de discusión crítica en profundidad de un campo que viene siendo utilizado como mérito electoralista en unas ocasiones y como avanzadilla de tintes seudoreligiosos en otras. La propuesta de la obra viene a ser una especie de revolución social silenciosa, atravesada por la necesidad de convertir la Educación de personas adultas en un proyecto cultural de carácter emancipador que represente un compromiso de cambio social, no sólo con la sociedad actual, sino también con las generaciones venideras. Pero ello no significa prescindir de la evolución legislativa y/o administrativa nacional e incluso internacional; al contrario, la obra recoge esta faceta realizando un análisis de las idas y venidas de un formación que no hace sino dar cuenta del proceso innacabado que representa la Educación de las personas.

En relación a las iniciativas nacionales, aborda una cuestión tan escabrosa como el análisis de los currícula de Educación de las personas adultas en el estado de las autonomías y su legislación correspondiente; imprescindible marco éste para el trabajo de los profesionales que se dedican a la Educación de personas adultas, que los autores y autoras se han encargado de presentar, no ya de forma descriptiva, sino analizando el porqué de las mismas y las

diferencias en relación a tales iniciativas educativas en nuestro Estado. Asimismo, no falta tampoco el abordaje de un análisis de las iniciativas locales en este tipo de Educación y la evolución y dificultades experimentadas por los centros de Educación de personas adultas.

Es además esta obra, una ocasión de descender a analizar el panorama social y profesional de todos aquellos educadores y educadoras que se ocupan de la Educación de las personas adultas y los principios de procedimiento claves que han de caracterizar sus prácticas cotidianas y su propio proceso de formación, entre los que destacan el desarrollo de una cooperación que facilite una preocupación permanente por el desarollo de relaciones igualitarias entre las personas, que haga posible la presencia de procesos de reflexión crítica colectiva, potenciadora de procesos emancipadores. Para ello da cuenta de los importantes problemas que han sufrido los profesionales, que van desde las dificultades de orden administrativo, desconsideración laboral, e incluso falta de una identidad vertebrada sobre la crítica y la acción.

El voluntarismo, ha sido tan presente en las prácticas referidas a la Educación de las personas adultas, un grave obstáculo que estos educadores y educadoras han tenido que sortear para despojar su actividad de cualquier iniciativa llevada a cabo bajo un supuesto «amor al prójimo», por más que haya también «amores que maten». Es ésta una idea revitalizada en los últimos tiempos a raíz de aquellos movimientos «oenegenistas» que no hacen sino seguir convertiendo en objeto de caridad aquellas reivindicaciones de respeto a los derechos de las personas que, por el contrario, deberían representar un sólido compromiso con la realización de una justicia social. Esta justicia social es la que habría de regir el trabajo y las iniciativas en relación a la Educación de las personas adultas, una justicia guiada por el valor de la diversidad y el reto de la igualdad entre las personas.

Como característica de esta obra que igualmente conviene destacar, resalta la intención de las autoras y autores de ofrecernos un amplio panorama de los diversos enfoques curriculares que han venido configurando la Educación de las Personas Adultas, de manera que los lectores y lectoras encuentren en este libro un acercamiento a una síntesis de estos enfoques; todo ello sin caer en una especie de eclecticismo porque los autores y autoras acaban decantándose por una u otra perspectiva. No obstante, destaca el enfoque sociocrítico por el importante papel que ejerce en la emancipación de las personas adultas. De esta forma, como señala Beltrán LLavador, uno de sus autores, «este tipo de Educación pues, es una necesidad social básica desde el punto de vista de la economía política de la educación, sólo si se entiende y se pone en marcha como un proyecto de amplio carácter emancipador, como un compromiso hacia nuestros congéneres y como una exigencia hacia las generaciones venideras. Adoptar este enfoque implica realizar un análisis acerca de la trascendencia que tienen para la Educación de las personas adultas la pérdida de los ideales de la modernidad que se ha venido produciendo, de manera que los valores, las certezas y los fines que nos aportó ésta ya no nos valen. Esta Educación tendría que reincorporar como parte de su discurso la incertidumbre y la provisionalidad que nos está trayendo la misma postmodernidad».

Asismismo, el currículum de la Educación de las personas adultas, tendría entre sus propósitos incorporar el valor de lo singular y las características relevantes de distintos públicos, de las distintas culturas e incluso como disusión las distintas expectativas de éstas. Se trata así de un currículum que no ignora el acontecer social, sino que por el contrario busca la incorporación de éste y su discusión en la varie-

dad de acciones e interpretaciones que implica.

Es por lo tanto, una obra que representa una iniciativa de gran importancia para el conocimiento de la Educación de personas adultas porque trata de analizar la relevancia de los discursos actuales sobre el currículum de este ámbito que, sin embargo, muy a menudo ha caminado por derroteros institucionalistas y voluntaristas que le han marginado de las iniciativas de transformación que han ido apareciendo en otros campos educativos. En este sentido, los profesionales de la Educación de las personas adultas han esperado demasiado tiempo una obra como ésta, en la cual se reivindique el carácter reflexivo de sus prácticas, que busque desentrañar el significado que han tenido los métodos en este campo, para pasar a esbozar un conjunto de principios de procedimiento que hagan posible la investigación desde la práctica de los profesores y profesoras, educadores y educadoras de adultos. Téngase en cuenta que la actividad investigadora en la Educacion de adultos ha estado a menudo alejada de la práctica docente, de ahí la urgencia de hablar de la investigación educativa como medio para la renovación de la formación del profesorado y del trabajo educativo. Así, no faltan las reflexiones en esta obra en torno a cómo en la Educación, tradicionalmente se ha venido produciendo un reparto de papeles entre los que piensan e investigan y los que aplican los resultados de las investigaciones; entre los que enseñan y los que aprenden; entre los investigadores y los investigados. Este reparto, señala Cabello Martínez, «es fruto de una profunda separación entre conocimiento y acción propia del paradigma positivista (primero pensar, luego hacer) que obedece más a la protección del trabajo especializado, la división de oficios y profesiones y la administración burocrática de la educación, que a la propia naturaleza del fenómeno educativo».

Y luego viene la esperanza como conclusión, la necesidad y posibilidad de convertir esta Educación de personas adultas en una forma de participación social, de actuar localmente pero pensando globalmente, de «intentar efectos mariposa», como señala Villasante, porque no hay excusas para quedarnos contemplando el caos de la realidad como si no fuésemos parte del problema y esta educación tiene que ofrecer la oportunidad de sentirse creativo con los demás y actuar con ellos. Éste es uno de los grandes desafíos de la Educación de personas adultas hoy: no permanecer al margen del mundo en el que vivimos, de asumir la parte de compromiso que le corresponde en la transformación de éste en la dirección de la justicia social.

Por último, y para finalizar, es preciso destacar la presencia de una amplia bibliografía que da cuenta de la variedad de discursos mantenidos en este campo, que van desde los más tecnocráticos, las palabras grandilocuentes, hasta a aquellos otros plenamente comprometidos con la emancipación de las personas adultas involucradas en esta Educación. De esta forma, es posible que los lectores y lectoras encuentren en esta ocasión un importante elenco de materiales que les permita tener acceso a una diversidad de percepciones y conceptualizaciones de este tipo de Educación.

Concepción Sánchez Blanco

CALVETE, E. y VILLA, A.: Programa «*Deusto 14-16». II Evaluación e intervención en el estrés docente.* Bilbao, Mensajero-ICE de la Universidad de Deusto. 1997, 291 pp., ISBN 84-2671-2125-3.

Según estudios recientes, cerca del 25% de los profesores muestran un alto nivel de

estrés y la enseñanza es considerada como una de las ocupaciones más estresantes. El programa «Deusto 14-16» quiere dar respuesta a esta situación presentando un proyecto global que ayude a identificar los factores que provocan el estrés en los profesores y proporcione los recursos y habilidades que éstos pueden utilizar para controlar y reducir sus efectos. Esto es precisamente lo que refleja esta publicación, y lo hace buscando el equilibrio entre teoría y práctica, basándose en datos empíricos sobre el estrés y los factores asociados con él. Atendiendo a este criterio básico, los contenidos se expresan en tres bloques:

- La *primera parte* aporta el marco teórico, presentando los principales modelos desarrollados en tomo al estrés. Recoge también datos acerca de las principales enfermedades (asociadas al estrés) que son causa de baja laboral entre los profesores. Por último, se encontrará una revisión, aplicada al contexto docente, de los desarrollos actuales más significativos en materia de prevención y reducción del estrés.
- La *segunda parte* presenta una serie de instrumentos de evaluación del estrés docente y factores asociados a él.
- La *tercera parte* propone un programa de intervención sobre el estrés docente, inspirado en el paradigma de Inoculación de Estrés de Donald Meichenbaum.

En primer lugar hay que destacar el esfuerzo sintético realizado por los autores a la hora de reflejar los conceptos básicos relacionados con el estrés, haciendo hincapié en aquellos que van a sostener el programa de intervención que proponen. Los aspectos que describen se podrían dividir en cuatro grupos:

- *Conceptos:* enfoques teóricos que explican el estrés, fuentes de estrés y sus síntomas (psíquicos y físicos).
- *Modos de afrontar el estrés:* factores asociados al *LOCUS* de control.
- *Prevención y reducción del estrés:* Inoculación de estrés (entrenamiento en habilidades de afrontamiento de estrés), Terapia Racional Emotiva (programa específico para reducir el estrés).
- Estudio sobre el *absentismo laboral* por enfermedad del personal docente de Bizkaia en el curso 94/95, que puede ayudar a entender los problemas de salud que afectan a los docentes, muchos de ellos relacionados con el estrés.

De esta manera, los autores nos llevan, paso a paso, sobre los bases de lo que será su propuesta de actuación específica relacionada con la prevención y reducción del estrés.

Por otro lado, a través de este recorrido sintético, el lector puede encontrar un buen punto de apoyo para profundizar y reflexionar sobre el estrés, las situaciones que lo provocan y las formas de prevenirlo y afrontarlo; del mismo modo, si es profesor, le ayudará a hacer un autodiagnóstico de su situación docente y su vinculación con distintas vivencias de estrés.

En segundo lugar, los autores ponen especial interés en ofrecer diversos instrumentos útiles para la evaluación del estrés docente y factores asociados a éste. Para ello muestran el proceso seguido para la elaboración de dichos instrumentos, desde la descripción de la muestra de profesores que participaron en su adaptación, hasta el procedimiento de selección, para luego recoger las formas definitivas de los cuestionarios seleccionados: percepción de sí mismo, escala de creencias irracionales en el profesor, listado de síntomas psicológicos, escala de estrés y Burnout Docente (síndrome que se caracteriza por el agotamiento físico, emocional y actitudinal) y *LOCUS* de control docente. Para cada uno de ellos se presenta la estructura resultante del análisis factorial realizado, que en todos los casos ha empleado el método de análisis de los componentes principales con rotación VARIMAX. Así mismo, se describe el contenido de los factores obtenidos junto con algunas de sus propiedades psicométricas. El resultado es la presenta-

ción de diversas escalas de medida, fiables y válidas, que permiten evaluar el estrés docente a través del desglose de los factores que con él se asocian.

En tercer lugar, se observa, tal y como están estructurados los contenidos, una sucesión lógica en la cual se puede entender qué es el estrés docente y cómo se puede afrontar; permitirá evaluar el estrés de forma individual y, en consecuencia, aplicar un programa de intervención en función de los resultados de dicha evaluación. Éste será el objetivo principal de esta publicación.

¿En qué consiste este programa de intervención? Está descrito a lo largo de siete unidades estructuradas de forma progresiva, de tal forma que la realización de cada una de ellas es necesaria para abordar la siguiente. Todas las unidades aportarán información, conceptos básicos, lecturas, ejercicios, actividades, tablas de contenidos e indicaciones claras y precisas de cómo deben aplicarse para conseguir los objetivos que se propone el programa. Para una mayor compresión de los objetivos y contenidos de cada unidad, a continuación se expone una breve descripción de cada una de ellas.

Unidad Primera. Conceptualización. Sus contenidos básicos son: entender qué es el estrés, cómo respondemos al estrés; qué situaciones nos estresan; el Síndrome de Burnout, estrés y salud; afrontamiento del estrés. Al concluir esta unidad, la persona debe ser capaz de formular objetivos personalizados para la realización de un plan de intervención individualizado.

Unidad Segunda. Entrenamiento en relajación. Los contenidos que presentan son: entrenamiento y relajación progresiva; ejercicios de respiración; relajación mediante la imaginación. El objetivo de esta unidad será la adquisición y práctica de diferentes estrategias de relajación que puedan ser empleadas en las diversas situaciones estresantes y su afrontamiento.

Unidad Tercera. Control del diálogo interno. Los contenidos que recoge son: definición del diálogo interno; control del autodiálogo en cuatro fases: detectar el diálogo interno negativo, cuestionar el pensamiento automático negativo, sustituir el pensamiento negativo por alternativas positivas, reprogramar el diálogo interno. El objetivo será que la persona tome conciencia de los pensamientos, imágenes y sentimientos que aparecen cuando está estresada y que aprenda a cuestionar y sustituir los pensamientos negativos por otros más positivos.

Unidad cuarta. Inoculación de Estrés. El objetivo de esta unidad es que la persona aprenda a emplear de forma combinada las habilidades de relación y control del diálogo interno adquiridas en las unidades anteriores. Lo hará teniendo en cuenta los siguientes pasos: elaboración de un listado de situaciones estresantes; aplicación de las técnicas de relajación en situaciones imaginadas de estrés; elaboración de pensamientos de afrontamiento al estrés; aplicación a la vida real.

Unidad Quinta. La percepción de sí mismo como determinante del comportamiento docente. En esta unidad se pretende que la persona: aprenda a medir su autoestima docente; simbolice aspectos importantes de su propia imagen docente; desarrolle la autoaceptación; aplique la autoevaluación sobre sus pensamientos, sentimientos y acciones de enseñanza; descubra los puntos fuertes y aspectos a mejorar de su enseñanza e inicie un plan para llevar a cabo los cambios necesarios. Para ello se presentan una serie de instrumentos y actividades que los profesores deben realizar (evaluación de la autoestima, ejercicios de autoaceptación, plantear cuestiones para la reflexión sobre el aula...).

Unidad Sexta. Desarrollo de una nueva Perspectiva. Esta unidad se centra en el Sistema de Creencias que determina la forma enque se perciben e interpretan los sucesos. El objetivo será adquirir un mayor control sobre el conjunto de creencias que

se mantienen a través de las situaciones. Para conseguirlo se establece una serie de procedimientos basados en la Terapia Racional Emotiva, aplicando lo aprendido a diversas situaciones potenciales de estrés que puedan presentarse en el ámbito escolar.

Unidad Séptima. Entrenamiento en Habilidades Sociales básicas. Esta unidad tiene como objetivo el aprendizaje y entrenamiento de una serie de habilidades sociales que pueden facilitar al profesor el afrontamiento de situaciones de estrés que habitualmente se producen en el aula. El procedimiento para lograrlo será conocer los componentes básicos de los procesos de comunicación; presentar una serie de habilidades sociales básicas; y aplicarlo en una selección de situaciones problemáticas características del estrés docente.

De esta manera, se puede decir que los componentes en los cuales se basa el programa son:

- Las vivencias de estrés están, en buena medida, determinadas por la forma en que se perciben o evalúan las características de la situación así como de los recursos disponibles para afrontarlo.
- Es un proceso global e integrado ya que:
  - — Informa, enseña y aplica.
  - — Parte de una evaluación de la situación estresante en la que se encuentra el profesor.
  - — Combina las técnicas de relajación, el control del diálogo interno y el entrenamiento en habilidades sociales básicas para generar pensamientos y habilidades de afrontamiento.

En definitiva, encontramos un programa de prevención y resolución del estrés docente que ha tenido el acierto de sintetizar y aunar los diversos componentes relacionados con el estrés, su prevención y afrontamiento, para diseñar una propuesta clara, sistemática e integradora que se convierte en un instrumento realmente útil para el profesor y el desempeño de su práctica educativa.

Virginia Torres Gómez de la Llamosa

LORENZO DELGADO, M. (Coord.): *La organización y gestión del centro educativo: Análisis de casos prácticos.* Madrid, Editorial Universitas, 1997, 443 pp., ISBN 84-7991-061-5. GAIRIN SALLÄN, J. y FERRÁNDEZ ARENAZ, A.: *Planificación y gestión de instituciones de formación.* Barcelona, Praxis, 1997, 447 pp.

El interés por la organización de centros de educación es directamente proporcional a la complejidad que van adquiriendo como instituciones adultas y como específicamente diferenciadas de las organizaciones de tipo empresarial. Respondiendo a estas necesidades saludamos la progresiva aparición de libros de muy alto nivel científico que, sin embargo son capaces de aplicar en la praxis sus propuestas organizativas innovadoras. Presentamos hoy dos libros que responden a este perfil educativo reglado y no reglado.

La organización y gestión del centro educativo: Análisis de casos prácticos, es una obra colectiva que, coordinada por el Catedrático de Organización de Granada, auna una fuerte dimensión epistemológica de síntesis en los primeros capítulos con una dimensión muy aplicada en los últimos. El eje central de la obra es el *Proyecto Educativo* plasmado en los documentos institucionales, que desglosa en cinco núcleos como vertebradores de la Organiza-

ción de los centros educativos: los aspectos epistemológicos, los documentos institucionales (permanentes y contingentes), el Proyecto Organizativo (recursos humanos, materiales, espaciales y funcionales), el sistema relacional (cultura, clima social y participación) y finalmente la evaluación interna y externa del centro educativo. A través de esos bloques se recoge tanto la tradición organizativa como las propuestas más actuales e innovadoras. Los autores consiguen la coherencia interna necesaria en este tipo de obras al observar una estructura interna de repaso o síntesis, una de aportación y un caso práctico para finalizar cada capítulo. La dimensión práctica se consigue al recoger toda la normativa, ejemplificar los documentos y proponer de ejercicios, lo que le da un matiz a la vez docente y aplicado.

Planificación y gestión de instituciones de formación tiene la impronta de la colección en la que se publica, caracterizado por ser la única colección que publica libros abiertos: en lugar de la encuadernación habitual son anillados y pueden eliminarse, añadirse o sustituirse las hojas que ya no son actuales o han sido modificadas, de lo que se encarga la propia editorial. La temática tratada en este libro es complementaria del anterior: se trata ahora de la educación no formal y se estructura en torno a cuatro campos de referencia: *La educación de adultos,* que trata tanto los procesos compensatorios como los dirigidos a las necesidades de la vida adulta, desde la formación cívica, al ocio, lo familiar, sindical o cultural, es decir lo que se ha dado en llamar desarrollo comunitario, con modelos de corte recurrente y de corte emergente; *la formación laboral* ligada básicamente a la necesidad de actualización y cambio profesional, la formación profesional y ocupacional, los programas de garantía social, la formación en la empresa, las escuelas taller...; *la educación especializada,* relacionada con las conductas inadaptadas y con los problemas psicosociales que se generan en el individuo en su interacción con la sociedad; finalmente *la animación sociocultural y pedagogía del ocio,* trata de los déficits de infraestructura cultural y los problemas de relación social que plantean las ciudades, el mayor tiempo libre y la respuesta que colectivos como asociaciones, sindicatos, círculos de participación o de profesionales, pueden encontrar en este modelo organizativo más abierto que los tradicionales dedicados a la educación formal.

Isabel Cantón Mayo

GONZÁLEZ FARACO, J. C.: *Cultura y educación ambiental en Doñana. Bases para una intervención.* Universidad de Huelva. Huelva, Publicaciones, Colección M. Siurot, 5. 1997, 360 pp., ISBN 84-88751-50-8.

Rigor científico, postura crítica, lenguaje fácil, excelente erudición. Todo ello, fundamentado en una amplia y moderna bibliografía y en unas fuentes documentales y estadísticas utilizadas de forma admirable, desde su selección misma, hasta la adecuación a la temática actualísima que el libro desarrolla. Temática sin duda polémica, especialmente por la politización que sufre todo lo referido a las actuaciones llevadas a cabo en el entorno de uno de los Parques Nacionales más conocidos en el mundo, y con una trayectoria de investigación científica de suma excelencia, en campos que van desde la pura biología a la interdisciplinar ecología.

González Faraco, desde las vivencias mismas del paisanaje, de su propia personalidad, con un bagaje científico bien depurado se atreve con un original análisis que fundamenta en lo sociológico, en lo antropológico, e incluso en lo histórico,

para construir un auténtico sistema axiológico desde y para la *educación ambiental*. Sin duda estamos ante una obra de valores y no ante una disertación teórica sobre los mismos, sino en una continua suscitación de posturas contrapuestas ante el fenómeno ecológico que al final llevan al lector a tomar un posicionamiento crítico, no ya frente a la educación ambiental en el entorno de Doñana, sino ante el mismo fenómeno global de lo que significan para la vida de la tierra esa y otras reservas ecológicas, patrimonio de la Humanidad.

Su autor, habiéndose formado originariamente en el campo de las llamadas ciencias de la educación, no cae en ese pedagogicismo a ultranza en el que incurre esa pléyade de redactores de la «vanilocuencia», como atinadamente señala Savater, que sin duda, ha conducido a que a las mencionadas ciencias de la educación, les haya caído el adjetivo, sin duda un tanto hiperbólico, de «fantasmales». De su buen hacer docente e investigador en la Universidad da cumplida cuenta en el amplio capítulo cuarto del trabajo, que, debidamente estructurado, se cimenta en una profunda teorización, aclarada con ricas nota a pie de página, acerca de «Doñana como objeto de transmisión cultural». Sin duda, González Faraco pretende no sólo una educación institucional, sino aquella, más global, que conlleve algo más que una buena educación pública ambiental, esto es, un público bien educado. No en balde el autor traslada, a treinta bien elaboradas tablas estadísticas, una serie de variables observadas que indican el nivel de conocimiento ambiental específico acerca del Parque, con sus connotaciones de cultura aborigen y conocimientos precientíficos de las poblaciones infantil y adulta de los pueblos del entorno. También hay que destacar la construcción, aplicación y estudio de diversos cuestionarios que producen datos acerca de la percepción ambiental, el conocimiento y cognición del propio ambiente y las bases para un intervención en el aula «mesurada, distante y abierta», según palabras de su autor. La educación tiene que contribuir, lentamente, pero con arraigo sistemático, a revitalizar ese destino *in fiere* de Doñana, para «como condición primera y previa —dice su autor—, recobrar la generosidad de miras, el conocimiento analítico y la visión compartida de esa complejidad que es "el mundo de Doñana"».

Tres capítulos anteceden a este reseñado. El primero, «Ambientalismo y Educación», recoge, en admirable síntesis, lo que el *argot* científico hemos dado en llamar el «estado de la cuestión»: Octavio Paz, con sus reflexiones sobre el «culto al progreso»; Ernst Jünger, con su mención a una previsible y «colosal rebelión de la tierra»; la crisis del modelo occidental de desarrollo humano; la clásica objeción de Perkins Marsch al mito de la inagotabilidad de los recursos; el informe de los límites del crecimiento de Meadows; la crítica a las políticas pragmatistas del corto plazo, puestas de manifiesto en la ambigüedad de la llamada Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro, con sus lamentables resultados, comparándola con las aportaciones de Luciano Boff desde la ya bautizada como «ecología de la liberación». No escapa al autor la crítica a los presupuestos de la ya mencionada conferencia de Río, con sus tesis de desarrollo sostenible y las estrategias de ingienería del desarrollo, tan ambiguas como inquietantes. Habla también el autor el peligro que acecha, tras el ocaso de la ideología marxista, el consumismo, con su actitud mercantilista de la existencia humana. Tras este exhaustivo repaso de las ideas y disputas más sobresalientes del momento, el autor enfila su análisis hacia tres paradigmas de lo ambiental: el utópico, el tecnocrático y el crítico. Su posicionamiento, sin uniformismos doctrinales, le conducen plantearse una serie de formulaciones fundamentales del verdadero camino para que los hombres tomen conciencia de lo ecoló-

gico: la educación ambiental. Y estos fundamentos los aborda el autor desde las relaciones de lo ambiental con el desarrollo económico, así como con la orientación de los cambios sociales, sin dejar de ocuparse de la renovación educativa y del papel de la educación en estos momentos de crisis, y todo ello retomando, desde el punto de vista educativo y por ende social,un modelo crítico que se proponga como meta última la recuperación de la inteligencia social.

Un segundo capítulo, titulado «Doñana y su entorno como objeto de investigación para una intervención educativa», cabalga con su acostumbrada diafanidad, desde las consideraciones epistemológicas acerca de Cultura y Naturaleza hasta el ofrecimiento de pautas para el estudio de Doñana, siempre con una impedimenta teórica de primera fila y plena actualidad. Tras varias matizaciones, y de la mano de E. Morin, con su modelo abierto a la complejidad de la vida, toma de la Sociología una necesaria «teoría social del medio», de la que se van a desprender cuestiones relevantes para la Educación Ambiental.

Analizar el paisaje, siguiendo a autores como Benayas y González Bernáldez entre otros, constituye un acierto relevante de este libro que penetra, a su vez, en la distinción entre paisaje analizado, paisaje reconstruido y paisaje cultural para ocuparse de los denominados mapas conceptuales que depara el campo de la Psicología y desembocar en una serie de paradigmas de E.H. Zube y colaboradores, como excelentes instrumentos para la educación no formal y formal de carácter ambiental, convirtiendo las parcelaciones antropológica, social, psicológica y cultural en un todo operativo cara a una intervención educativa para promover valores, actitudes, hábitos y destrezas para un mejor conocimiento, uso y disfrute de la Naturaleza.

Si Doñana es campo de investigación, no es menos cierto que constituye una institución ecológica y un espacio social, título de un extenso capítulo tercero, que comprende los aprestos necesarios para una intervención educativa, nada dogmática, a la que ya nos hemos referido con la descripción del capítulo cuarto.

Los individuos y los grupos definen la realidad y, sólo a través de ellos, se puede diseñar «una intervención educativa que pretenda modificarla», mantiene el autor del libro. Y de hecho Doñana a lo largo de este siglo, pero sobre todo en las últimas décadas, se ha convertido en un espacio sociocultural muy conflictivo y cambiante en sus parámetros socioecómicos, demográficos y culturales, pasando de la homogeneidad cultural anclada en su población autóctona, hacia una «diversidad cultural de origen básicamente exógeno», en donde ha primado un cierto modelo colonial.

Analiza el autor las notas básicas de los parques nacionales para estudiar de forma pormenorizada a Doñana, como espacio protegido donde la *naturaleza y* el *hombre* han coexistido a lo largo de la historia, con una perspectiva característica a cada época, en la que no ha faltado la presencia del poder, desde la nobleza hasta el poder local autonómico y central, en los tiempos que corren.

Excelente libro, en fin, para documentar un tema muy actual que no deja de suscitar interrogantes, pero que, al mismo tiempo, requiere de nuestra absoluta atención. Contribución, en suma, originalísima, desde las ciencias de la educación, a una cuestión capital para la sociedad moderna, sin quedarse en la mera teorización, yendo al meollo de los problemas y dando pautas para afrontarlos, aquí y ahora.

José Romero Delgado

FERMOSO, P.: *Manual de economía de la educación.* Madrid, Narcea, 1997, 196 pp., ISBN 84-277-1215-4.

La obra que nos ocupa, *Manual de economía de la educación,* del profesor Paciano Fermoso, ofrece una interesante contribución a una de las principales preocupaciones de los sistemas educativos actuales consistente no sólo en reconocer que la educación, como cualquier otra actividad, no es ajena al fenómeno de la escasez de recursos y que, por tanto, es necesaria una buena gestión de los mismos, sino en demandar una educación con fines económicos que potencie al máximo la futura productividad de los educandos y aumente la prosperidad del país mediante su cualificación profesional y desarrollo personal.

El libro se estructura en tres partes. En la primera, dedicada a los *aspectos epistemológicos de la economía de la educación,* las nociones generales sobre economía dan paso al estudio del concepto de economía de la educación y a sus peculiares características en tanto que ciencia derivada con historia, contenidos, funciones y metodología propios. Con respecto a estas cuestiones cabe señalar que la economía de la educación no adquiere reconocimiento científico y académico en el ámbito anglosajón hasta la década de los sesenta, cuando los ciclos económicos expansionistas afectaron positivamente a la visión de la educación como factor del crecimiento económico. En nuestro país, la disciplina comienza a despertar interés a partir de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, los posteriores marcos legislativos educativos (LRU, LODE, LOGSE) junto con el Decreto sobre la nueva titulación «Licenciatura en Pedagogía» (que la reconoce como materia troncal en 1992), han contribuido decisivamente a la configuración de la disciplina y a la proliferación de publicaciones y estudios sobre los aspectos económicos de la educación.

En la segunda parte del libro se abordan los temas clásicos de la economía de la educación: *planificación, análisis de costos y sistemas de financiación de la educación.* El autor nos presenta un recorrido por la evolución en las prácticas de la planificación educativa de los países desarrollados y también en vías de desarrollo. Es digno de reseñar que tanto los modelos teóricos de la planificación educativa (de la previsión de mano de obra, de costes-beneficios, modelo sintético-lineal, de la demanda social) como la metodología aplicable a la práctica planificadora (método demográfico, de objetivos, de prioridades, método PPBS, método indicativo) son caracterizados sin abundar en su fundamento econométrico y sin que, por esta razón, se vea lesionada ni la comprensión de los modelos en cuestión ni la percepción de la dificultad técnica que encierran.

El autor estima que es precisamente la confusión existente en torno a los conceptos de costo, gasto, consumo, inversión lo que, en ocasiones, contribuye negativamente a la determinación de la rentabilidad de la educación. En el estudio de los costos, junto a los directos e indirectos, se realiza una aproximación a esos otros tipos de costos presentes en el fenómeno educativo: costes de oportunidad, monetarios, unitarios, marginales, privados y sociales. De entre estos últimos, la atención se centra en los costes unitarios o medios para estudiar la presencia de economías de escala en la educación, es decir, la repercusión que el aumento de alumnos puede tener en el producto final y en la reducción de los costos. Aunque no se profundiza, sí que queda planteada la dificultad de averiguar si se dispone de los costes medios por alumno en cada nivel educativo, en qué sentido éstos varían en la enseñanza privada y en la enseñanza pública, en la modalidad de abierta frente a la enseñanza

presencial, o si se dan variaciones significativas, por ejemplo, entre comunidades autónomas.

El estudio de los tipos de costos es muy ilustrativo del volumen de dinero que supone el hecho social educativo, pero sobre todo interesa poner de manifiesto que su conocimiento es el primer paso para decidir cómo se sufragan. La política económica de la financiación de la educación, esto es, la búsqueda de una respuesta a la pregunta acerca de quién y cómo sufragar los costes de la educación, indiscutiblemente supone optar por un modelo teórico que justifica no sólo el lugar que la educación ocupa en los presupuestos generales de un Estado, sino los criterios de financiación que se aplican (de equidad o de diversificación de los recursos, de eficiencia o reducción de los costes unitarios). Los diferentes métodos de financiación responden a la idea de educación que se defiende pero, en cualquier caso, es innegable que los métodos y criterios de financiación influyen tanto sobre el volumen como sobre la composición de la actividad educativa y sólo de forma excepcional, cabe esperar que sean neutros en sus efectos. Así, aunque el autor obvia esta cuestión, se puede apuntar que el análisis de las consecuencias de la financiación es un útil recordatorio de las relaciones, sutiles y complejas, que se establecen entre los fines que en educación se pretenden y los medios que se arbitran para su alcance.

Esta segunda parte de la obra se cierra revisando el papel de las instituciones internacionales financieras de la educación como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y sus organismos miembros, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), Organización Internacional del Trabajo (OIT), Organización para la Agricultura y Alimentación (FAO) o Unicef; también se analizan las fuentes de financiación nacionales (presupuestos en educación; conciertos con la enseñanza privada; sistemas becarios nacionales y la contribución del primer depositario del derecho a la educación, la familia), así como las características particulares de la financiación de los distintos niveles educativos, obligatorios y no obligatorios.

La tercera y última parte del libro se dedica a las *relaciones existentes entre la educación, el empleo y el crecimiento económico*. El autor revisa los distintos modelos de mercado de trabajo (teoría del capital humano, teoría del credencialismo, teoría de la segmentación del mercado de trabajo, teoría de la correspondencia), si bien son las afirmaciones básicas de la Teoría del Capital las que explota ampliamente. De entre ellas, la que se refiere a que la educación es un bien de producción que incrementa la capacidad productiva del que la recibe, lo que se concreta en un aumento de ingresos con repercusión sobre el crecimiento económico. El profesor Fermoso da cumplida cuenta de las causas de la asimetría existente en la relación educación, empleo e ingresos, si bien consideramos que básicamente se concretan en las siguientes:

- El desempleo estructural con la diversidad posicional de los sujetos ante el mercado de trabajo en función del factor sexo y edad.
- La desajustada relación entre sistemas de formación y de producción que genera el problema de las cualificaciones ante el impacto de las nuevas tecnologías que matizan tanto los límites de la formación básica, como las aportaciones de la formación ocupacional al mercado de trabajo.
- Las profundas transformaciones que afectan a los sistemas de regulación del mundo laboral y de la formación.

En suma, esta publicación puede resultar útil para todo aquel que quiera tener una visión teórica general de las cuestiones económicas que afectan a un bien necesa-

rio como es la educación. Sus valores más destacables son su claridad expositiva y ausencia de tecnicismos que hacen de ella una obra amena en su lectura y accesible para el profano en economía. Destaca también como característica formal de la obra, la objetividad en la exposición y análisis de datos actuales, se huye de cualquier connotación ideológica aunque no se niega que tras los problemas técnicos de determinación de la rentabilidad de la educación, se esconden debates de tipo político y cultural.

El manual, aunque no incluye desarrollos prácticos orientados a la administración y gestión de los centros educativos, es siempre clarificador en lo fundamental y comprehensivo de los temas que se puede considerar actualmente como prioritarios para esta ciencia auxiliar de la Pedagogía: la valoración de los rendimientos de la educación, su financiación y la relación economía-mercado de trabajo-educación en un contexto preocupado por contar con personas capaces de adaptarse a un mundo en rápida mutación.

Asunción Manzanares Moya

MATEO DÍEZ, L.: *Días del desván*. León, Edilesa, 1997, 143 pp., ISBN 84-8012-170-X.

Con una pluma fácil y melancólica, Luis Mateo Díez relata los distintos cambios escenográficos que sufre un desván –como si de una obra teatral y un teatro se tratara–, en la infancia de unos niños (Orzo, Almo, Boral...) que viven en un pueblo de un valle en tiempos de postguerra. Nos cuenta las distintas visiones que tienen los niños del desván a medida que éste participa de sus vidas de un modo u otro. Primero será un lugar lleno de secretos –como si se tratase de la caja de Pandora–, secretos que invitan a recordar, a desempolvar la memoria y a huir del olvido; después presenta el desván como un cuarto oscuro: lugar donde se da rienda suelta a los miedos infantiles, donde el castigo y la oscuridad de los mayores se vuelcan en las travesuras de los niños. Más tarde lo describe como un refugio, un refugio en el que guardar secretos y descubrirlos. El desván será entonces alimento para la imaginación de los niños.

En este lugar son muchas las historias que los niños van a escuchar, y otras muchas las que van a vivir, sobre todo cuando pasan de tener miedo a descubrir el misterio, es decir, cuando el desván pasa de ser el cuarto oscuro a ser el refugio.

La primera historia es la del fantasma Ciro. Era un muerto viviente que vagaba por los pueblos del valle. Su historia es muy curiosa: no era fantasma porque tuviese que purgar sus penas, sino porque todavía no había encontrado un hueco en ningún cementerio de los pueblos del valle y no quería acabar en cualquier sitio enterrado. Este personaje será uno de los asiduos visitantes del desván. Son muchas las historias que el muerto Ciro cuenta a los niños cada vez que se reúne con ellos: tanto es así, que éstos enseguida le echarán de menos cuando notan su ausencia.

Por fin, el autor ubica el desván. Se encuentra en la casa consistorial. Todos sus rincones serán recorridos paso a paso y en él aparecen guardadas muchísimas cosas. Tiene un baúl donde Ciro se esconde y donde se guardan las historias de los muertos más ilustres de los pueblos del valle; hay una camilla que sirve de escenario en los juegos de los niños, como el de médicos y enfermeras, pero también rememora épocas pasadas de salas de hospital, llenas de enfermos y sábanas sangrientas; guarda cajones llenos de libros requisados –palabra que ellos aún no comprenden–, y es el lugar donde Orzo encuentra una pistola, resto de otros tiempos.

Otros lugares van a ser también escenario de la vida de los niños. Sus juegos se desatan en el monte, donde buscan carbón o encuentran casquillos de bala; en el bosque, donde vive el lobo y algunos niños se pierden y en otros muchos más; en todos ellos se cuentan historias y leyendas que llenan de misterio y aventura sus vidas.

La escuela, la fuente de la plaza del pueblo, el cementerio...son espacios que forman parte del relato. En concreto en la escuela se desarrollan algunas de las aventuras de los niños, destacamos cómo en uno de los capítulos se recrea la historia del maestro de escuela, –figura que en una obra posterior del autor, *La mano de tiza*, es el protagonista– que va a causar en los niños un efecto increíble, sobre todo por la manera de representar su visión del mundo a través de las tizas de colores.

Ya en el último capítulo, desde el presente y la madurez, los protagonistas recuerdan un desván –ahora limpio y desocupado– como el lugar en el que vivieron parte de su infancia y donde, todavía, se esconden todos sus secretos.

A lo largo de treinta capítulos Mateo Díez relata una historia llena de historias que desprenden ternura y melancolía, y que nos sitúa en un pueblo de un valle en el que la postguerra no muestra su cara más negra, con situaciones escabrosas, propias de historias de mayores, sino una postguerra que reúne misterio y aventura, reflejo directo de la imaginación de un niño.

Finalmente, queremos decir que *Días del desván* es un bello relato donde conviven la narración y la descripción de hechos y lugares; un relato intimista, emotivo, pero a la vez profundo, reflexivo y nostálgico, en el que, desde estas páginas, animamos a todo el mundo a adentrarse.

Mercedes Serrano Parra

REGLAS GENERALES
PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la Redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados en hojas de tamaño DIN-A4 por una cara, a dos espacios. La extensión de los trabajos no sobrepasará las veinticinco páginas.

3. El original del trabajo deberá ir acompañado de una copia en soporte informático (disquete) en cualquier procesador de texto (WORD o Wordperfect, etc.) para PC o compatible y especificando claramente el programa y versión.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma y en versalita, dos puntos, títulos del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma, y año de edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, M. Y OTROS: *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1997

b) Revistas: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo, entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista, edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
GUERRERO SERÓN, A.; FEITO ALONSO, R.: «La reforma y la formación permanente del profesorado», en *Revista de Educación*, 309(1996), pp. 263-285.

5. Las citas textuales deben separarse por un espacio anterior y posterior, sangradas a derecha e izquierda seguido por el apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha extraido dicho texto, todo ello entre paréntesis.

6. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

SUMARIO

SISTEMAS EDUCATIVOS MÁS ALLÁ DE LA OCDE

PRESENTACIÓN.—LIANG ZHAO: *China: hacia una enseñanza de calidad.*—MARCELO LUCIO OTTONI DE CASTRO: *Encuentros y desencuentros de la educación brasileña.*—MICHAEL S. ONWUEME, MON NWADIANI: *El sistema educativo nigeriano: una aproximación.*—FRED ZINDI: *Hacia la eliminación de desigualdades en la escolarización: los casos de Zimbabue y Sudáfrica.*—KHALIL MAHSI: *La enseñanza escolar en Palestina: del colapso a la autonomía.*—ROBERT, F. ARNOVE, CARLOS ALBERTO TORRES, STEPHEN FRANZ, KIMBERLY MORSE: *La sociología política de la educación y el desarrollo en Latinoamérica: el estado condicionado, neoliberalismo y política educativa.*

JOSÉ MARÍA BARRIO: *La problemática de la antropología filosófica de la educación.*—XAVIER RAMBLA I MARIGOT: *Los resquicios de la escuela. La organización escolar y los problemas de la investigación-acción en la escuela.*—GEMA MARTÍN MUÑOZ: *Entre el tópico y el prejuicio. El Islam y el mundo árabe en el sistema educativo.*—MERCEDES GARCÍA BLANCO: *Aprender a enseñar matemáticas y conocimiento del profesor: una panorámica desde las investigaciones.*—JULIO VERA VILA: *Educación social e impacto educativo de los medios de persuasión: publicidad y propaganda.*—TERESA GONZÁLEZ GONZÁLEZ: *La micropolítica de las organizaciones escolares.*—ANTONIO RIAL SÁNCHEZ, MIGUEL Á. SANTOS REGO: *El factor trabajo como eje para la elaboración de planes de formación en las enseñanzas técnicas.*

RAFAEL GARCÍA ROS, FRANCISCO PÉREZ GONZÁLEZ, VICENTE ALONSO: *Estrategias de aprendizaje y enseñanza del inglés como segunda lengua en contextos formales.*—VIVIANA MANCOVSKI DE ARTANA: *La implementación de las crónicas semanales como dispositivo de la formación inicial de docentes.*—MARISA GARCÍA DE CORTÁZAR NEBREDA: *Alumnas y profesoras en campos científicos-tecnológicos en universidades europeas: algunos datos para el análisis.*—JAVIER VIDAL, MARÍA JOSÉ ECHEVERRÍA, SONIA MARTÍN: *La evaluación de la investigación: la experiencia de la Universidad de Salamanca.*—PEDRO M. APODACA: *Autoevaluación: el caso de la Universidad del País Vasco.*—HÉCTOR M. GRAD FUCHSEL: *Experiencia de evaluación externa de las universidades.*—LLUÍS JOFRÉ I ROCA, JORDI ROTGER ESTAPÉ: *La adaptación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las universidades al contexto de una universidad con estructura matricial de centros de departamentos: el caso de la Universidad Politécnica de Cataluña.*

JUAN ANTONIO LORENZO VICENTE: *Los precedentes del libro blanco y LGE, con especial referencia a la educación secundaria.*—MERCEDES SUÁREZ PAZOS: *Desarrollo de un grupo de investigación-acción colaboradora en proyectos curriculares innovadores.*

Ministerio de Educación y Cultura
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
Centro de Publicaciones