

# REVISTA DE EDUCACION

3 0 9

**TRANSVERSALIDAD  
EN EL  
CURRICULUM**

1 9 9 6

ENERO • ABRIL

## CONSEJO DE DIRECCIÓN      CONSEJO DE REDACCIÓN

### PRESIDENTE:

*Álvaro Marchesi Ullastres*  
Secretario de Estado de Educación

### VICEPRESIDENTE:

*Javier Lamana Palacios*  
Secretario General Técnico

### VOCALES:

*Jesús Palacios González*  
Director General de Renovación Pedagógica

*Carmen Maestro Martín*  
Directora General de Centros Escolares

*Francesc Colomé Monserrat*  
Director General de Formación Profesional  
Reglada y Promoción Educativa

*Francisco Ramos Fernández-Torrecilla*  
Director General de Coordinación y  
de la Alta Inspección

*Carmen Pérez Cristóbal*  
Directora del Centro de Publicaciones

*Patricio de Blas Zabaleta*  
Subdirector General de Ordenación Académica

*Miguel Soler Gracia*  
Director del Centro de Desarrollo  
Curricular

*Manuel Ávila Cañadas*  
Subdirector General de Educación Especial

*Ángel Martínez de Paz*  
Subdirector General de Formación del  
Profesorado

### DIRECTOR:

*Alejandro Tiana Ferrer*

### SECRETARIO:

*Juan Manuel Moreno Olmedilla*

### CONSEJEROS:

*Inés Alberdi Alonso*

*Julio Carabaña Morales*

*Juan Delval Merino*

*Manuel de Puelles Benítez*

*Ángel Rivière Gómez*

### EQUIPO DE REDACCIÓN:

*Rogelio Blanco Martínez*

*Julia Gómez Moreno*

### ASESORES:

*Gonzalo Anaya Santos*

*Herminio Barreiro Rodríguez*

*César Cascante Fernández*

*Ernesto García García*

*Javier Marrero Acosta*

*Juan Ignacio Pozo Municio*

*Josep M. Roig i Cerdà*

*Ignasi Vila Mendiburu*

### *Revista cuatrimestral*

Publicaciones de la Secretaría de Estado de Educación  
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación y Ciencia.  
S. Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid - Tels. 562 54 00 - 561 68 85 Fax 561 89 21

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica

Depósito Legal: M. 57 / 1958

NIPO: 176-96-074-X

Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A. San Alfonso, 26-La Fortuna (Leganés) Madrid

©

Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN: 0034-8082

---

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

---

Número 309 enero-abril 1996

---

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

---





# S U M A R I O

## MONOGRÁFICO

Págs.

JUAN CARLOS TEDESCO: <i>Los desafíos de la transversalidad en la educación</i> . . . . .	7
ANTONIO BOLÍVAR: <i>Non scholae sed vitae discimus: Límites y problemas de la transversalidad</i> . . . . .	23
FRANCISCO VÁZQUEZ GARCÍA y ANDRÉS MORENO MENGIBAR: <i>Genealogía de la educación sexual en España. De la pedagogía ilustrada a la crisis del estado del bienestar</i> . . . . .	67
MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO: <i>Transversalidad curricular y democracia en el contexto europeo</i> . . . . .	95
ANA MAÑERU MÉNDEZ, CONCEPCIÓN JARAMILLO GUIJARRO y MARÍA COBETA GARCÍA: <i>La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales</i> . . . . .	127
MARÍA ZAMBRANO: <i>La educación para la paz</i> . . . . .	151

## ESTUDIOS

MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ: <i>Educación y autonomía en el modelo español de descentralización</i> . . . . .	163
JOSÉ LUIS SAN FABIÁN MAROTO: <i>El centro escolar y la comunidad educativa: ¿Un juego de metáforas?</i> . . . . .	195
JOSÉ M.ª HERNÁNDEZ DÍAZ: <i>Un exponente de la pedagogía española en el exilio: Hermilio Almendros y la educación en Cuba</i> . . . . .	217
JOSÉ-GINÉS MORA: <i>Equidad en el acceso a la educación superior, ¿para quiénes son las becas?</i> . . . . .	239

## INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

ANTONIO GUERRERO SERÓN y RAFAEL FEITO ALONSO: <i>La reforma educativa y la formación permanente del profesorado</i> . . . . .	263
BERNARDO GALLARDO LÓPEZ y RAFAELA GARCÍA LÓPEZ: <i>La promoción del desarrollo moral a través del incremento de flexibilidad. Un programa pedagógico</i> . . . . .	287

	Págs.
TERESA PRIETO RUZ, JOSÉ HIERREZUELO MORENO, EDUARDO MOLINA GONZÁLEZ y JUAN BULLEJOS DE LA HIGUERA: <i>Evaluación de una unidad didáctica sobre las propiedades físicas de la materia, dirigida a alumnos de 12 a 13 años</i> .....	309

## INFORMES Y DOCUMENTOS

ELENA RAMÍREZ ORELLANA: <i>La evolución de las concepciones de la tecnología educativa en el desarrollo del currículum</i> .....	335
--	-----

## BIBLIOGRAFÍA

M. <sup>a</sup> DE LA PAZ GONZÁLEZ RODRÍGUEZ: <i>Recursos bibliográficos y otros medios para trabajar los temas transversales</i> .....	353
Recensiones .....	389

**M O N O G R Á F I C O**



# M O N O G R Á F I C O

## LOS DESAFÍOS DE LA TRANSVERSALIDAD EN LA EDUCACIÓN (\*)

JUAN CARLOS TEDESCO (\*\*)

### 1. INTRODUCCIÓN (1)

El análisis de los «Temas Transversales» está actualmente en el centro de las discusiones educativas. La preocupación no proviene sólo de las dificultades que provoca la implementación de nuevos diseños curriculares o de los desafíos didácticos vinculados a la comprensión de fenómenos complejos o multidimensionales. La preocupación proviene, además, de la necesidad de redefinir los contenidos socializadores —valores, normas y actitudes— que la escuela debe transmitir. Distinguir ambos aspectos del problema es, sin embargo, muy importante. En un caso estamos frente a una operación técnico-pedagógica, donde el protagonismo lo tienen los profesionales de la educación. En el segundo, en cambio, estamos ante una cuestión social y política que puede o debe ser dirimida por el conjunto de los actores sociales.

Lo peculiar de esta discusión en la actualidad resulta de que ambos problemas se presentan simultáneamente. Existe un consenso, cada vez más extendido, según el cual la escuela no está cumpliendo satisfactoriamente la función de formar a las futuras generaciones en las capacidades que requiere el desempeño ciudadano para una sociedad que se transforma profunda y rápidamente. Pero, al mismo tiempo, existe una significativa falta de consenso acerca de cuáles son o deben ser dichas capacidades y cuál debe ser el alcance de su difusión.

Para explicar esta situación es preciso aceptar, como punto de partida, que estamos viviendo un profundo proceso de transformación social. No estamos ante una de las tantas crisis coyunturales del modelo capitalista de desarrollo, sino ante la aparición de

---

(\*) Este artículo se presentó como conferencia en el Primer Encuentro «Transversalidad: Educar para la vida», organizado por las Consejerías de Educación y Cultura y la de Sanidad y Economía de la Comunidad Autónoma de Madrid y por la Dirección Provincial de Madrid del MEC. Las actas de este encuentro están en proceso de publicación.

(\*\*) Director de la Oficina Internacional de la Educación, Ginebra.

(1) Las opiniones contenidas en este texto son de exclusiva responsabilidad del autor y no comprometen a la OIE-UNESCO.

nuevas formas de organización social, económica y política. «Sociedad de la Información», «Sociedad Postcapitalista», «Sociedad Postindustrial», «Nueva Edad Media», «Tercera Ola» son algunas de las expresiones que diversos autores como Jacques Delors, Peter Drucker, Alain Minc o Alvin Toffler han popularizado en los últimos años. Más allá de las diferencias de perspectivas y de enfoques, todos estos análisis coinciden en asociar la entrada en el nuevo milenio con la conformación de una nueva estructura social. Si bien los discursos revolucionarios tradicionales han desaparecido prácticamente de la arena política, nuevos discursos, que anuncian procesos profundos de transformación social y económica que alterarán todas las dimensiones de la vida social e individual, ocupan hoy las páginas y las pantallas de los medios de comunicación. Los portadores de estos nuevos discursos revolucionarios no son líderes políticos que representan a los pobres, a los excluidos o a los explotados. Al contrario, se trata de personas de muy diferentes sensibilidades políticas, familiarizados con las tecnologías-punta y vinculados a los sectores más modernos de la economía.

Una mirada a esta situación, desde el punto de vista de la educación y de los educadores, permitirá apreciar que lo más importante es el consenso que existe en reconocer que el conocimiento constituye la variable más importante en la explicación de las nuevas formas de organización social y económica. Ya se ha transformado en un lugar común la afirmación según la cual los recursos fundamentales para la sociedad y para las personas serán la información, el conocimiento y las capacidades para producirlos y manejarlos. La educación, entendida como la actividad a través de la que se produce y se distribuye el conocimiento, asume, por lo tanto, una importancia históricamente inédita en, al menos, dos sentidos diferentes:

- A) Desde el punto de vista político-social. En este sentido, parece evidente que las pugnas por apropiarse de los lugares donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente más significativo constituirán el centro de los conflictos sociales del futuro. Esto significa que los educadores, los científicos, los intelectuales y todos aquellos implicados en la producción y distribución de conocimientos desempeñarán un papel muy importante tanto en la generación de conflictos como en su solución.
- B) Desde el punto de vista de los contenidos de la educación. En este aspecto, el desafío más importante consiste en evitar que se produzca aquello tan temido por Hannah Arendt: la separación definitiva entre conocimiento y pensamiento. Las tendencias actuales en el campo del conocimiento hacen posible esta separación, lo cual supondría que seríamos incapaces de entender, pensar y hablar de aquello que podemos hacer. Caeríamos en una dependencia irreflexiva de los aparatos técnicos donde se acumula el conocimiento y la capacidad de operarlo (2).

Hablar de los Temas Transversales en educación supone, en consecuencia, abordar el doble problema de definir los conocimientos y las capacidades que exige la forma-

---

(2) Hannah ARENDT: La Condición humana. Introducción de Manuel Cruz, Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.

ción del ciudadano y la forma institucional a través de la cual ese proceso de formación debe tener lugar. Las instituciones escolares no crean el contenido del proceso de socialización. Al contrario, el contenido de la socialización define el diseño de las instituciones escolares. La escuela fue creada para transmitir determinados mensajes, que exigían una organización institucional como la que conocemos, pero hoy es preciso preguntarse si la escuela será la institución socializadora del futuro y si la formación de las generaciones futuras exigirá este mismo diseño institucional. Nadie está en condiciones de brindar respuestas categóricas a estas preguntas. Parece crucial, por ello, aceptar una reflexión desde la duda, desde los interrogantes y no, como estamos acostumbrados, desde la pretensión de brindar una respuesta única y categórica. No aceptar la duda está provocando la expansión del fundamentalismo que invade todos los ámbitos y da lugar tanto a visiones que nos aseguran un destino maravilloso como a visiones que aseguran la catástrofe. Hasta ahora estábamos acostumbrados a aceptar la duda en el plano de las ideas y las reflexiones, dejando la pretensión de seguridad a los responsables políticos, quienes tienen la obligación de tomar decisiones y no pueden permitirse ni la duda ni la experimentación. Pero las actuales circunstancias, en lugar de ampliar el ámbito donde se acepta la incertidumbre, lo están cerrando. La sociedad del futuro, sometida a un ritmo acelerado y constante de cambio, debería dotarse de instituciones capaces de manejar la incertidumbre sin apelar a la supresión del debate. La experimentación, admitida hasta hoy solamente como pauta de la investigación científica, debería comenzar a ser admitida en la reflexión teórica y en la práctica política.

El propósito de este artículo consiste en incorporar al análisis del problema de los Temas Transversales —habitualmente reducido a una cuestión de diseño curricular o de métodos didácticos— una dimensión más general: la que se refiere a los contenidos de la socialización de las nuevas generaciones y su impacto sobre el diseño de la institución escolar en su conjunto. La hipótesis de trabajo consiste en sostener que las dificultades que afronta la introducción eficaz de estos temas en el currículo escolar derivan de la incertidumbre que existe actualmente en la sociedad acerca de qué futuro deseamos, hacia qué modelo de sociedad avanzamos y cuál es nuestra capacidad efectiva de participar en la definición de ese futuro.

## 2. LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIERON LIGADOS A LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA

Si bien no es posible ni pertinente efectuar aquí un largo recorrido por la historia de la educación, es importante resumir brevemente algunas de las características originales de los sistemas educativos. El sistema educativo que hoy consideramos tradicional tuvo su origen a fines del siglo pasado y respondió a los requerimientos políticos, de construcción de la democracia y de los estados nacionales. Con diferencias, según los países y las culturas políticas, lo cierto es que a fines del siglo pasado se expandió la idea de un sistema educativo articulado en niveles —primario, secundario, superior— correspondientes a las edades de las personas y al lugar que cada sector social ocuparía en la jerarquía social. Este sistema, especialmente en su base, sería responsable de difundir contenidos, valores y normas de conducta destinados a crear vínculos sociales basados en el respeto a las leyes y la lealtad a la nación, por encima de las per-

tenencias culturales o religiosas particulares. Los contenidos de la formación del ciudadano estaban basados en las exigencias de la democracia y la nación, razón por la cual las asignaturas más significativas fueron la historia nacional, la instrucción cívica y moral y la lengua.

La historia de la educación occidental está, desde este punto de vista, íntimamente relacionada con la historia de la construcción de la nación y de la democracia. Dominique Shanapper mostró recientemente que la democracia moderna nació bajo la forma nacional (3). La legitimidad política dejó de fundarse en la dinastía o en la religión para basarse en la soberanía popular. El límite a la participación ciudadana quedó reducido a la condición de extranjero. La historia de los estados nacionales, como la historia del sufragio universal, muestran la enorme importancia que tuvo la educación, entendida como proceso socializador en la consolidación de la nación democrática. La incorporación universal a la educación fue el instrumento a través del cual operó la integración política y, como lo muestran los análisis históricos del proceso de constitución nacional, la formación de la ciudadanía implicó una adhesión a la nación por encima de cualquier otro vínculo de tipo ya sea religioso, cultural o étnico (4).

La Nación y la democracia son construcciones sociales y, por lo tanto, deben ser enseñadas y aprendidas. Pero, a diferencia de los temas y disciplinas puramente cognitivas, el aprendizaje de las normas sociales y la adhesión a determinadas entidades socialmente construidas, implica incorporar, explícitamente, la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje. En este sentido, lo propio de la formación del ciudadano en el período de construcción y consolidación de los estados nacionales y la democracia consistió en poner el énfasis en los aspectos simbólicos, en los rituales y en la autoridad con la que fueron dotados los actores y las instituciones encargadas de difundir las pautas de cohesión social, es decir, de aceptación de las reglas de la disciplina social.

La cohesión social se expresa a través de dos dimensiones distintas. En términos de contenidos, a través de la aceptación de una concepción común del mundo y de la sociedad. En términos institucionales, a través de la incorporación a un sistema que teóricamente sea capaz de incluir a todos aunque, en su funcionamiento real, suponga una jerarquización basada en un criterio dominante de clasificación: la capacidad de acceder a niveles crecientes de complejidad. Los niveles del sistema educativo representaban desde este punto de vista, una secuencia según la cual se pasaba de lo simple a lo complejo y donde la comprensión de la complejidad quedaba reservada a los que accedían a los niveles superiores. La explicación y justificación teórica más exhaustiva de este sistema la brindó Emile Durkheim en sus ensayos sobre la educación, particularmente, sobre la educación moral. Todo su análisis se basa en la preocupación por brindarle a cada uno la educación que corresponde a su lugar en la escala social y en lograr la aceptación de una nueva moral, la moral laica y republicana, que debía reemplazar la moral religiosa tradicional. La enseñanza de la moral racional debía, en este sentido,

---

(3) Dominique SCHNAPPER: *La communauté des citoyens: Sur l'idée de nation*. Gallimard París, 1994.

(4) Pierre ROSSANVALLON: *Le sacré du citoyen. Histoire du suffrage universel en France*. Gallimard París, 1994.

apoyarse en los mismos elementos que la moral tradicional. La enseñanza de la adhesión a la nación debía, en consecuencia, estar rodeada de los atributos más significativos de la adhesión a la moral religiosa: símbolos, ritos y, sobre todo, sentido de la autoridad de quienes aparecían como los portadores de los nuevos valores en los que se basaba la socialización. La cohesión social, promovida por el proceso de socialización escolar, tuvo un fuerte carácter jerárquico y, en ese sentido, pudo ser conceptualizada en términos de reproducción del orden social dominante. Los contenidos de los manuales escolares y de las prácticas pedagógicas así como la arquitectura general del sistema educativo respondían a esta necesidad de garantizar el orden social a través de la adhesión a las normas dominantes.

Si bien éste no es el lugar para una larga exposición histórica, parece importante recordar aquí que la escuela, especialmente la escuela pública obligatoria como institución social encargada de socializar al conjunto de la población dentro de ciertos códigos culturales, fue diseñada y se expandió como una institución que reemplazaba a las agencias tradicionales de socialización: la familia y la Iglesia. Para Durkheim, la clave de la formación moral de la población residía en la escuela primaria. Su argumentación se basaba en dos postulados. El primero, de carácter principalmente psicológico, consistía en subestimar la importancia de los primeros años en la formación de la personalidad y, particularmente, de la conciencia moral. El segundo, más directamente sociológico, consistía en negar la posibilidad de que la familia pudiera hacerse cargo de la formación moral de las personas, transmitiendo una moral racional que estuviera por encima de los particularismos culturales familiares (5). La escuela pública representaba los valores y los saberes universales, valores que se ubicaban por encima de las pautas culturales particulares de los diversos grupos que componían la sociedad. La separación de la escuela de las pautas y de los patrones culturales externos fue, por esa razón, una condición necesaria de su funcionamiento.

La vigencia de este proceso socializador tuvo siempre un soporte importante en la existencia de «contraideologías» que, por su existencia, permitían definir claramente la identidad de la propuesta dominante. Según los países y las épocas, la formación nacional-democrática del ciudadano adquiría su identidad por oposición a las adhesiones religiosas, a las adhesiones políticas antidemocráticas o anticapitalistas o frente a la amenaza de alguna potencia extranjera que ponía en cuestión algún aspecto de la identidad nacional. En última instancia, las diferencias entre las distintas opciones tenían que ver con la capacidad integradora del proyecto nacional.

En el momento en que la escuela fue diseñada como una institución especializada y cuya responsabilidad no era de *todos* los actores sociales, sino responsabilidad fundamental del Estado en tanto institución que asume la representación de la voluntad y los intereses generales, el mensaje socializador de la escuela tuvo un carácter innovador muy importante. Dicho mensaje representaba lo que se entendía como la modernización frente al tradicionalismo de las otras agencias socializadoras. La historia de la educación nos muestra que el proyecto educativo democrático tuvo, en sus orígenes, una

---

(5) Emile DURKHEIM: *L'éducation morale*. PUF, París, 1963.

fuerte capacidad socializadora. Esta capacidad de incorporar al conjunto de la población, no sólo desde el punto de vista cuantitativo sino cualitativo, estuvo asociada a la concepción transformadora con la cual los actores del proceso educativo, los maestros, los directores de escuela, los profesores, enfocaban su tarea y con la manera en la que la sociedad en su conjunto percibía esta función. La literatura pedagógica de la época refleja claramente esta concepción de la educación como regeneración, como resocialización, en el sentido sociológico del término (6).

Buena parte de la eficacia socializadora del proceso de formación del ciudadano, tal como fue concebido y aplicado especialmente en algunos países europeos en el proceso de construcción de los estados nacionales democráticos, se debe justamente al carácter innovador de sus mensajes y a sus potencialidades integradoras. La confianza en la educación y en la educabilidad de las personas eran elementos fundamentales del éxito de la empresa de resocialización. En síntesis, la formación del ciudadano, basada en las categorías de democracia y nación, tuvo un contenido específico, actores claves y un diseño institucional y curricular coherente. La fertilidad socializadora de este proyecto radicaba en que era portador de un *sentido*, en la triple dimensión de su significado: fundamento, unidad y finalidad. El fundamento de la propuesta estaba dado por el *Principio de la Nación* como eje articulador sobre el cual se apoya el proyecto colectivo; la unidad se basaba en el nivel significativamente alto de articulación de las «imágenes del mundo» que brindaba una propuesta ideológica capaz de ofrecer a todos la visión de un sistema donde había un lugar para cada uno en la estructura social. La finalidad, por último, estuvo basada en la proyección de la posibilidad de un futuro siempre mejor de una ampliación progresiva de los espacios de participación, de libertad y de justicia (7).

### 3. LA CRISIS DE LA DEMOCRACIA Y DEL ESTADO-NACIÓN

Si bien la banalización del uso de la categoría de crisis para referirse a todas las dimensiones de la vida social ha provocado una especie de saturación negativa, no cabe duda de que las dos ideas básicas que han definido la formación del ciudadano durante el siglo XX se encuentran hoy significativamente debilitadas. Numerosos análisis de la realidad política contemporánea han identificado los principales aspectos de esta crisis, que se ha acentuado luego del optimismo generalizado que siguió a la caída del muro de Berlín. Sintéticamente expuesto, estos análisis sugieren que al desaparecer el antagonismo entre dos sistemas políticos incompatibles, las opciones políticas a las que se enfrenta el ciudadano son opciones puntuales y no globales. Este cambio provoca la obsolescencia del sistema de partidos políticos tradicionales y, en consecuencia, una seria crisis de representación. Las adhesiones tradicionales se erosionan y comienzan a expresarse fenómenos de deslocalización y relocalización de las pertenencias y de las identidades nacionales y culturales. En la cúpula, hay procesos de construcción de conjuntos políticos supranacionales, mientras que en la base se asiste a la resurgencia de los localismos y los particularismos. La idea de ciudadanía asociada a la Nación comienza

---

(6) BERGER y LUCKMAN: *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires, 1968.

(7) Zakī LAÏDI: *Un monde privé de sens*. Fayard Paris, 1991.

a perder significado. Pero, en su reemplazo, no aparece sólo una adhesión a entidades supranacionales sino también, al contrario, un repliegue sobre el comunitarismo local, donde la integración se define fundamentalmente como integración cultural y no como integración política. La misión de homogeneización cultural de la Nación —clásica función del Estado y de la escuela— está, por lo tanto, en proceso de redefinición (8).

Esta crisis en la función de homogeneización cultural se refleja en la erosión de la capacidad socializadora no sólo de las instituciones escolares sino del conjunto de las instituciones clásicamente responsables de esta función. En este sentido, uno de los problemas más serios que enfrenta actualmente la formación del ciudadano es lo que podría llamarse el «déficit de socialización» que caracteriza a la sociedad actual; vivimos un período en el cual las instituciones educativas tradicionales —la familia y la escuela— están perdiendo capacidad para transmitir valores y pautas culturales. Con respecto a la escuela, es bien sabido que la cultura escolar se ha aislado significativamente de la cultura social y que, frente al dinamismo del cambio social, la escuela ha permanecido relativamente estática e inmodificable. La pérdida de capacidad socializadora, sin embargo, no afecta solamente a la escuela. También *la familia*, ha perdido capacidad para transmitir cultura y sistemas de valores. La modernización social ha promovido, entre otros fenómenos, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la tendencia a reducir el número de hijos, el aumento de separaciones, la situación de los hijos que viven solos o sólo con uno de sus padres. Si bien no es posible generalizar a todas las culturas la existencia de estos fenómenos, puede resultar interesante mostrar un caso extremo: en los EEUU, según datos recientes, si las tendencias actuales se mantienen, menos de la mitad de los niños y niñas nacidos hoy vivirán con su propia madre y padre durante su niñez y un número creciente de niños y niñas vivirán la experiencia de ruptura familiar dos o aun tres veces durante ese período. En las sociedades menos desarrolladas también es significativo el proceso de pérdida de poder socializador por parte de la familia. Las familias pobres suelen ser familias donde la figura paterna está ausente y donde los niños pasan, desde edades muy tempranas, períodos prolongados de tiempo sin la presencia de sus padres. Todos estos fenómenos provocan un cambio significativo en el papel socializador de la familia. Para decirlo en pocas palabras, estamos asistiendo a un proceso mediante el cual los contenidos de la formación cultural básica, de la socialización primaria, comienzan a ser transmitidos sin tanta dimensión afectiva como lo eran en el pasado. Los adultos significativos, los adultos importantes para la formación de las nuevas generaciones, tienden a diferenciarse y, en realidad, no sabemos aún qué efectos a largo plazo provocarán estos cambios.

Este «déficit de socialización» producido por los cambios en la escuela y en la familia no ha sido cubierto por los nuevos agentes de socialización. Entre los nuevos agentes de afirmación cultural se destacan, obviamente, los medios masivos de comunicación y, en especial, la televisión; sin embargo, los medios de comunicación no han sido diseñados como agencias encargadas de la formación moral y cultural de las personas. Al contrario, su diseño y su evolución suponen que dicha formación ya está adquirida y, por

---

(8) HUTMACHER WALO: *L'école dans tous ses états; des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*. Genève, 1990.

eso, la tendencia actual de los medios consiste en depositar en los ciudadanos mismos, la elección de los mensajes que quieren recibir.

Pero el «déficit de socialización» se refiere no sólo a la ausencia de carga afectiva en la transmisión o a los instrumentos e instituciones encargadas de dicho proceso, sino también al contenido mismo del mensaje socializador. Al respecto, la socialización actual enfrenta, por un lado el problema del debilitamiento de los ejes básicos sobre los cuales se definían las identidades sociales y personales y, por el otro, la pérdida de ideales, la ausencia de utopía, la falta de sentido.

Las transformaciones sociales han roto las bases de las identidades tradicionales, ya sean de tipo profesional (desaparición de los oficios, cambios profundos y permanentes en las posiciones de trabajo, necesidad de reconversión profesional permanente), de tipo espacial (migraciones, movilidad espacial frecuente) o de tipo político (erosión de los clásicos virajes de «derecha» e «izquierda»). El cambio es tan acelerado y profundo que da lugar a lo que algunos analistas de la sociedad actual describen como un fenómeno de pérdida de la continuidad histórica.

La crisis de identidad y la ausencia del sentido de continuidad histórica explica la aparición del fenómeno «de falta de sentido» que numerosos estudios adjudican a la época actual (9). Esta falta de sentido, al menos a nivel de los estados-nações, no es un problema focal sino universal. El mundo de la guerra fría permitía definir un orden y dar respuesta a los problemas. En este contexto, los estados frágiles, los sectores dominados, tenían un punto de referencia para ubicarse en el mundo y para, a través de este acceso a lo universal, favorecer su propia integración interna. Siguiendo en este aspecto el análisis de la sociedad actual habría perdido el sentido en las tres dimensiones que se mencionaron más arriba. En términos del fundamento de la sociedad, el fin de la guerra fría habría marcado no sólo el fin del comunismo sino el fin de dos siglos de iluminismo, es decir, de la vigencia de un esquema conceptual ideológico, político, que otorgaba sentido a la acción de todos los actores. La quiebra de este esquema conceptual se refleja en la dificultad para objetivar, para representar de alguna manera el futuro que plantea la mundialización y que permitiría invertir en ella por motivos afectivos de adhesión de principios que vayan más allá de la mera necesidad económica. La pérdida de finalidades hace desaparecer la promesa social o política de un «futuro mejor». Como lo muestran numerosos análisis de la situación económica actual, la incapacidad del Estado para proteger a los ciudadanos y ofrecer una imagen de futuro no produce una transferencia de esta función a los ciudadanos mismos. Al contrario, esta ausencia estimula conductas de corto plazo que tienen su máxima expresión en el comportamiento del mercado financiero y en las presiones de los accionistas sobre el comportamiento de las empresas.

Las empresas se encuentran actualmente guiadas por los imperativos de conquistar mercados y reducir el tiempo entre innovación y comercialización de un producto. Pero esta doble dinámica se refiere más bien a los «senderos» de la competitividad y no a sus finalidades. El cambio tecnológico acelerado aparece no sólo como algo suscitado

---

(9) Z. LAIDI, *op. cit.*

por la actividad económica, sino también sufrido por ella. Como lo sostiene lúcidamente Laïdi «todos los actores del juego social mundial se proyectan en el futuro no para defender un proyecto, sino para evitar ser excluidos de un juego que no tiene rostro (...). El fin de la utopía ha provocado la sacralización de la urgencia, erigida en categoría central de la política. Así, nuestras sociedades pretenden que la urgencia de los problemas les impida reflexionar sobre un proyecto, mientras que en realidad es la ausencia total de perspectiva lo que los hace esclavos de la urgencia» (10).

La pérdida de sentido tiene consecuencias muy importantes sobre la educación entendida como proceso de socialización, ya que deja a los educadores sin puntos de referencia. En las condiciones actuales, esta pérdida de sentido tiene, al menos, tres consecuencias importantes:

- A) reduce el futuro y las perspectivas de trayectoria tanto individual como social a un solo criterio dominante, al criterio económico. Pero el criterio económico actual no tiene ni siquiera la capacidad inclusiva del capitalismo industrial. Hoy se habla de incluidos y de excluidos. Se quiebra, de esta manera, la posibilidad de la cohesión social, de transmitir un mensaje socializador donde cada uno encuentre su lugar. Este empobrecimiento del proyecto futuro provoca una baja capacidad de adhesión, erosiona todos los vínculos sociales y se convierte, en última instancia, en un *proyecto a-social*, un proyecto que elimina la centralidad de los vínculos políticos, de las lealtades ciudadanas.
- B) coloca la transmisión de las identidades, tanto culturales como profesionales o políticas en términos regresivos. Las dificultades para transmitir el patrimonio cultural del pasado en función de una línea de continuidad histórica con proyección de futuro, provoca la tentación del retorno a las visiones fijas y rígidas de las identidades del pasado.
- C) como consecuencia de lo anterior, se fortalece el inmovilismo y se produce una fuerte desconfianza frente a toda idea de transformación. El imperativo de la transformación es vivido como contrario al imperativo de la transmisión de la identidad. La transmisión es juzgada como conservadora y la transformación es juzgada como destructora.

La educación vive esta situación de una manera particularmente dramática. No es ésta, por supuesto, la primera gran transformación de la sociedad ni en consecuencia, la primera vez que el proceso de socialización de las nuevas generaciones implica un profundo proceso de reconversión social. Sin embargo, lo peculiar de este momento histórico es que las fuentes tradicionales de identidad han desaparecido y que las nuevas fuentes se caracterizan, precisamente, por la ausencia de puntos fijos de referencia. *La identidad por lo tanto debe ser construida*. Éste es, probablemente, el concepto más importante para referirnos al proceso educativo que requieren los cambios sociales actuales.

---

(10) Z. LAÏDI, *op.cit.* Pág. 29

#### 4. TEMAS TRANSVERSALES Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

¿Cuáles son los aspectos más importantes que intervienen en el proceso de construcción de la identidad? Resulta imposible pretender elaborar una respuesta exhaustiva a esta pregunta. A título simplemente tentativo, quisiera enumerar algunos de estos aspectos y sus principales componentes.

##### 4.1. *La articulación entre lo estable y lo dinámico*

En primer lugar, la construcción de la identidad supone establecer, tanto a nivel social como individual, una determinada articulación entre lo estable y lo dinámico, entre un núcleo «duro» y un conjunto «blando» de valores y reglas de conducta, entre lo propio y lo ajeno, entre lo local y lo universal. La crisis de la modernidad parece haber reducido al mínimo el ámbito de lo estable, de lo «duro» de las fronteras entre lo propio y lo ajeno, de las distancias entre lo local y lo universal. Sin embargo, estos fenómenos no provocan automática y linealmente un aumento de los ámbitos de libertad. La pérdida de los aspectos estables o, dicho de otra manera, la pérdida de puntos de referencia, puede frecuentemente provocar, al contrario, el refuerzo irracional de la demanda por límites y pautas fijas. Las preguntas cruciales que plantean estas situaciones son, por ejemplo, ¿cuánta estabilidad es necesaria para el cambio?, ¿cuánta seguridad en los propios valores es necesaria para ser tolerante?, ¿cuánto individualismo es necesario para ser solidario?, ¿cuánta repetición se requiere para ser creativo? Los educadores solemos efectuar una extrapolación directa entre el objetivo a lograr y el proceso para conseguirlo. La psicología evolutiva nos enseña, en cambio, que para el logro de ciertos resultados, en determinadas etapas, será necesario pasar por la experiencia opuesta. Las prácticas autoritarias generalizadas en los sistemas educativos nos han provisto de una desconfianza total hacia las reivindicaciones de los patrones fijos de conducta. Sin embargo, sería saludable volver a recordar algunas de las conclusiones de los psicólogos que estudiaron los procesos de construcción de las categorías morales y su relación con los fenómenos de violencia y de autoritarismo. Al respecto, por ejemplo, una de las críticas más serias a las acciones educativas tradicionales es que la educación ha intentado superar el problema de la violencia eliminando el tema de la violencia de las acciones escolares. Como expresara un importante psicólogo contemporáneo, nada en la educación de nuestros niños y jóvenes los ha preparado para dominar su violencia porque ella ha sido negada en su escolaridad. Nuestra cultura tiene esto de particular: estimula un espíritu extremadamente competitivo, favorece los sentimientos agresivos que excitan la rivalidad, pero convierte en tabú la agresividad misma. Estamos habituados a condenar los hechos de violencia tan frecuentes en los medios de comunicación de masas, pero en realidad lo que nos hace falta, tanto en nuestros sistemas educativos como en dichos medios, es la promoción de modos satisfactorios de comportamiento en relación a la violencia (11).

---

(11) Bruno BETTELHEIM: *Survivre*, Lafont. París, 1979.

#### 4.2. *La articulación entre lo propio y lo ajeno: la identificación de la frontera*

En segundo lugar, la construcción de la identidad supone la identificación de un «diferente», la identificación de una frontera. La identificación de una frontera, en momentos en que la globalización de todos los ámbitos de la vida social se generaliza, puede parecer un contrasentido o una aspiración regresiva, contraria al ideal educativo de comprensión internacional y de tolerancia. Sin embargo, el ideal de tolerancia y comprensión supone no tanto la desaparición de las fronteras, sino la desaparición de la concepción del «otro», del «diferente», como un enemigo. El peligro que encierra una versión ingenua o «angelical» de la educación sin fronteras consiste en dejar la definición de la identidad en manos de las versiones regresivas, defensivas y tradicionales, cuya expresión actual son las diferentes formas de neocomunitarismo fanático que se expanden en diversas regiones o la apropiación de esta educación «internacional» por parte de una elite ya sea financiera o tecnocrática, separada del resto de la población. La globalización, además de superar las fronteras geográficas, ha erosionado los vínculos tradicionales de solidaridad sin que todavía aparezcan con igual intensidad otras formas de cohesión. La ruptura de los vínculos tradicionales de solidaridad genera nuevas formas de exclusión, de soledad, de marginalidad. Pero también genera nuevas formas de asociación cuyos valores no son necesariamente positivos desde el punto de vista del desarrollo individual y social. En la base de la sociedad o en los sectores excluidos, asistimos actualmente, a fenómenos de neocomunitarismo que basan la integración y la protección de sus miembros sobre valores de intolerancia, de discriminación y de exacerbación de los particularismos del sistema. La solidaridad se convierte en una exigencia para la supervivencia de todos. En la cúpula, las elites que participan de la economía supranacional plantean el riesgo que su desapego a la nación estimule un sentido de responsabilidad muy provinciano y parroquial que no vaya más allá del vecindario.

El optimismo generalizado de hace unos pocos años sobre la construcción de entidades políticas supranacionales, como la Unión Europea, por ejemplo, se ha diluido rápidamente. Las dificultades, sin embargo, no implican un retorno a la situación anterior. El estado-nación, por lo tanto, no puede ser mantenido en su forma tradicional pero tampoco puede ser olvidado rápida y fácilmente. Desde una perspectiva educativa, el problema consiste en cómo promover una identidad nacional que se articule de forma coherente con la apertura y el respeto hacia los otros, hacia los diferentes. En este sentido, el debate europeo acerca de la construcción de un concepto de ciudadanía basado en una comunidad de naciones ha permitido apreciar la importancia de la «ruptura cognitiva» que implica superar el concepto de ciudadanía basado en el estado-nación. El problema fundamental que ha sido señalado en relación a este proceso es la «ausencia de experiencias» de la mayor parte de los ciudadanos en relación a lo que puede constituir una ciudadanía europea. Según estos diagnósticos, la construcción política estaría mucho más avanzada que la experiencia colectiva, lo cual podría explicar la significativa distancia que existe actualmente entre las elites y la opinión pública en la manera de percibir este proceso (12).

---

(12) Dominique WOLTON: *La dernière utopie. Naissance de l'Europe démocratique*. Flammarion Paris, 1993.

En este sentido, parece oportuno hacerse eco de la llamada de algunos intelectuales sobre la necesidad de evitar caer en la demonización del nacionalismo. Según estos autores, la integración en una unidad mayor sólo será posible a partir de una sólida y segura identidad cultural propia. La confianza en sí mismo constituye, desde este punto de vista, un punto de partida central de cualquier estrategia de integración y de comprensión del «otro». El miedo, la inseguridad, la subvaloración de lo propio no pueden, en ningún caso, ser la fuente de una nueva cultura ciudadana (13).

Formación para el ejercicio responsable de la ciudadanía y redefinición del vínculo entre ciudadanía y nación son, en consecuencia, dos aspectos fundamentales de la acción educativa destinada a promover una identidad ligada positivamente con los valores de paz y tolerancia.

#### 4.3. *Identidad, individualismo e intereses generales*

Las transformaciones en la estructura social, política y cultural han erosionado las bases sobre las cuales se construían las identidades. Las identidades profesionales, con el predominio de la economía de servicios y la necesidad de reconversión permanente, han debilitado significativamente las identidades basadas en el lugar que se ocupa en el proceso de producción y, como consecuencia, también han debilitado, las identidades políticas e ideológicas articuladas con la pertenencia de clase. Los análisis en función de la clase social han dejado lugar a los análisis en función de la persona, del individuo como sujeto social. La crisis de las identidades políticas y de la representación política ha arrastrado, como consecuencia, la crisis del Estado y de todas las formas de expresión de los «intereses generales». ¿Quién garantiza hoy los intereses generales?, ¿quién puede tomar decisiones de largo plazo?, ¿quién asume una visión de la sociedad que vaya más allá de los intereses individuales o sectoriales? Al desaparecer toda forma de regulación basada, de alguna manera, en la idea de fines últimos, del sentido hacia el cual se debía orientar la acción social, la construcción de la identidad es más compleja y difícil. La ausencia de óptimos fijos, como vimos, lleva a una carrera permanente por metas que no se discuten, por objetivos que no se conocen. La alternativa no es, por supuesto, volver a la idea de fines últimos que, es bueno recordarlo, tampoco se discuten y tampoco se conocen desde un punto de vista racional. Recuperar en un sentido positivo la ausencia de fines últimos y sagrados consiste en generar la capacidad para asumir en forma responsable la consecuencia de nuestras acciones.

La tendencia a depositar mayor poder de decisión en los ciudadanos responde al proceso de democratización de la sociedad. Sin embargo, debemos asumir que ese mayor poder de decisión implica, al mismo tiempo, la existencia de un alto nivel de responsabilidad individual. El tema de la responsabilidad constituye, por esto, un tema central en las reflexiones sobre el futuro. En la medida en que se debilitan las regulaciones externas, en la medida en que las decisiones no son tomadas por otros sino por nosotros mismos, aumenta el papel de la responsabilidad individual o grupal por las

---

(13) Julia KRISTEVA: (entrevista) *Le Monde des Débats*. N.º 1, octubre de 1992.

decisiones. La formación ética se convierte, en consecuencia, en un requisito central de la formación ciudadana. Al respecto, existen numerosos testimonios que muestran la existencia de una conciencia general sobre la necesidad de reforzar la formación ética en las escuelas y en el resto de las instituciones sociales. La responsabilidad ciudadana de las empresas frente al problema del empleo y del medio ambiente, la responsabilidad de los medios de comunicación frente a la formación de las personas, la responsabilidad de los educadores frente al aprendizaje de los alumnos son, entre muchos otros, algunos ejemplos de cómo será necesario reforzar el protagonismo de las personas y de las instituciones para evitar que la desregulación se transforme en caos y en ruptura de la cohesión social mínima. El desafío que enfrentan los procesos de construcción de una nueva cultura ciudadana consiste, en consecuencia, en ofrecer alternativas no excluyentes, alternativas tolerantes y pacíficas a la demanda de formación ética.

La formación ética del ciudadano, sintetizada en la idea de responsabilidad, estuvo íntimamente asociada a la idea de nación. Formar en la responsabilidad supone aprender y aceptar que tenemos una historia común, valores comunes, destino común. La crisis del estado-nación coloca la cuestión de la responsabilidad en un contexto diferente y mucho más amplio. La tensión tradicional entre la socialización, entendida como proceso destinado a reforzar la cohesión social y la individualización, entendida como proceso destinado a desarrollar la capacidad personal para expresar intereses y formalidades, cambia ahora de significado. La socialización, percibida tradicionalmente como el aspecto conservador de la educación, puede y debe ser recuperada por su capacidad para desarrollar los sentimientos de solidaridad y de cohesión frente a las tendencias destructoras de la lógica del mercado. En este nuevo contexto, la función socializadora no puede apoyarse en los criterios de cohesión jerárquica del pasado. El desafío de la socialización y de la individualización consiste, precisamente, en desarrollar la capacidad de reconocer al otro como sujeto. En palabras de Touraine, el desafío consiste en superar el carácter instrumental del mercado y el autoritarismo de la lógica de la identidad.

#### *4.4. Identidad y capacidad de elegir*

Todos sabemos que una de las características centrales de la vida democrática consiste en exigir de parte de los ciudadanos el ejercicio de su capacidad de elegir entre distintas opciones posibles para resolver un problema. Pero las condiciones de la vida moderna han producido un aumento notable de los ámbitos sobre los que un ciudadano debe decidir y del espectro de opciones que debe aceptar como legítimas. Desde este punto de vista, la democracia como ejercicio de la capacidad de elegir ha superado ampliamente el mero marco de la elección de opciones políticas. En este sentido, es importante llamar la atención sobre un fenómeno que afecta directamente a nuestra comprensión de las actitudes juveniles. La elección, como capacidad que debemos ejercer a nivel individual, es una conducta que tiene lugar cada vez más tempranamente en el proceso de formación de la personalidad. Es verdad que las decisiones políticas y, en algunos casos, las decisiones sobre la incorporación al mercado de trabajo son relativamente tardías. Sin embargo, se ha adelantado significativamente el momento de elegir en aspectos que pertenecen al ámbito de la vida privada: la sexualidad, la vestimenta, la elección de actividades (deportes, tiempo libre, etc.). Los jóvenes de hoy están convocados a elegir, a tomar decisiones que, hasta tiempo, estaban definidas por autoridades

externas al individuo: el Estado, la familia, la Iglesia, incluso la empresa. Enseñar a elegir constituye, por ello, una tarea importante de la Educación para la Paz y la Democracia. Pero el desafío es para la sociedad en su conjunto y no sólo para la escuela. Actualmente nos encontramos con la paradoja de vivir en una situación en la cual exigimos mayores niveles de responsabilidad a edades más tempranas y, al mismo tiempo, prolongamos el período de dependencia. En esta asincronía radica una de las fuentes generadoras de conflictos que la sociedad no logra resolver.

El desarrollo de la capacidad de elegir supone una pedagogía muy diferente a la vigente en nuestros sistemas escolares. El trabajo en equipo, la solidaridad activa entre los miembros del grupo y el desarrollo de la capacidad de escuchar constituyen, entre otros, los elementos centrales de esta pedagogía que debemos desarrollar desde el punto de vista teórico y práctico (14).

## 5. ¿QUÉ ESCUELA PARA EL FUTURO?

Todos estos cambios en la estructura social y en las capacidades que definen la formación del ciudadano obligan a preguntarse por las formas institucionales más adecuadas para resolver los desafíos que plantea la formación de las nuevas generaciones. La escuela está obligada a repensarse su tarea en función de este nuevo contexto.

En los puntos anteriores intentamos presentar los problemas y las orientaciones para el cambio desde el punto de vista de los contenidos de la educación. Aquí quisiera, brevemente, señalar algunos aspectos relevantes que se refieren al diseño institucional de la acción educativa escolar.

En primer lugar, es preciso mencionar la necesidad de romper el aislamiento institucional de la escuela, abriéndola a los requerimientos de la sociedad y redefiniendo sus pactos con los otros agentes socializadores, particularmente la familia y los medios de comunicación. La escuela ya no actúa en el mismo contexto institucional que en el pasado. Las otras agencias socializadoras se han modificado y esto obliga a cambiar no sólo sus modalidades de acción, sino su papel en el conjunto del proceso socializador. Redefinir su articulación, particularmente con la familia, los medios de comunicación y las empresas es imprescindible. Pero, ¿qué rol para la escuela? En el contexto del análisis que efectuamos hasta aquí, parece necesario enfatizar la idea de que la escuela debe asumir una parte significativa de la formación en los aspectos «duros» de la socialización. Esto no significa reivindicar la rigidez, la memoria, la autoridad, etc., sino aceptar que su tarea es llevar a cabo de forma consciente y sistemática, la construcción de las bases de la personalidad de las nuevas generaciones.

En segundo lugar, en un mundo donde la información y los conocimientos se acumulan y circulan a través de medios tecnológicos cada vez más sofisticados y poderosos

---

(14) Michel CROZIER ha insistido recientemente sobre la capacidad de escuchar como elemento central de una educación para la democracia, que supera las limitaciones tradicionales de la instrucción cívica.

El rol de la escuela debe ser definido por su capacidad para preparar para el uso consciente, crítico, activo, de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento. En este sentido, parecería que una de las pistas más prometedoras de trabajo para la escuela es la que tiene que ver justamente con su relación con la convivencia, con las relaciones cara a cara, con la posibilidad de ofrecer un diálogo directo, un intercambio con personas reales donde los instrumentos técnicos sean lo que son, instrumentos y no fines en sí mismos. El clima de las instituciones escolares, diferenciadas según proyectos pedagógicos y dotadas de significativos niveles de autonomía para poder conectarse con el medio, constituye una variable central para el desarrollo de un proceso de socialización eficaz.

En tercer lugar, es necesario enfatizar más que nunca el alcance universal de la educación. Si en el pasado el sistema podía organizarse en niveles crecientes de complejidad, donde cada nivel correspondía a una determinada categoría social, en el futuro la democratización del acceso a los niveles superiores de análisis de realidades y fenómenos complejos debe ser universal. Este acceso universal a la comprensión de fenómenos complejos constituye la condición necesaria para evitar la ruptura de la cohesión social y los escenarios catastrofistas que potencialmente están presentes en las tendencias sociales actuales.



# M O N O G R Á F I C O

## NON SCHOLAE SED VITAE DISCIMUS: LÍMITES Y PROBLEMAS DE LA TRANSVERSALIDAD

ANTONIO BOLÍVAR (\*)

### INTRODUCCIÓN

En este trabajo asumo el papel de analizar críticamente lo que ha sido el planteamiento de la transversalidad dentro del modelo de diseño curricular y, al tiempo, lo que la propuesta está dando/pueda dar de sí en su desarrollo curricular, así como incidir en algunos de sus límites internos. Mantendré, no obstante, la ambivalente posición de, por un lado, apostar por el tratamiento educativo de las cuestiones llamadas transversales; por otro, mostrar las contradicciones y problemas del planteamiento oficial.

Entre una nueva selección y organización de los contenidos escolares, y la propuesta de retomar la educación moral y cívica de la ciudadanía, los ejes/temas transversales quedan con una indeterminación curricular y débil status institucional, que permite –por un lado– acoger las prácticas docentes más renovadoras, pero también con el grave peligro de quedar como una práctica discursiva, cuya «prédica» moralista siempre sirve para quedar «bien». Mientras tanto, sobre los centros docentes y sus profesoras y maestros vuelve a recaer la pesada carga y responsabilidad de educar a los niños/as y jóvenes en todos aquellos problemas/temores que nos agobian al final del milenio. Donde ayer decíamos que la escuela no prepara profesionalmente para el mundo del trabajo, ahora podremos afirmar: «la escuela no educa» suficientemente. Con esto se exime de responsabilidad a aquellas instancias, agentes e instituciones que tendrían la primera labor en este terreno, y se genera culpabilidad e insatisfacción con el sistema escolar y sus educadores, lo que en nada contribuye a la mejora escolar.

Un primer malentendido, o modo defectuoso de enfocar la cuestión, es presentar estas dimensiones como «novedosas», o –más aún– «porque lo dice la LOGSE». Coincidiendo con otros colegas en que, en el fondo, la cuestión de la transversalidad apunta al *ancestral debate sobre cuál es la cultura relevante* que merece ser seleccionada y enseñada en los centros escolares, tanto porque dichos conocimientos escolares sean educativos en sí mismos (dimensión de educación moral y cívica, o de una educación para la vida no li-

---

(\*) Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

mitada a la academia), como porque induzcan a un planteamiento global e integrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido su novedad está en la reactualización de un viejo mensaje, en reinventar lo clásico, que decía Jaume Carbonell (1). No obstante el debate se sitúa hoy en otros términos y adquiere unos contornos distintos. El «déficit de socialización» en la formación de la ciudadanía, por el debilitamiento progresivo de la capacidad socializadora de la familia e irrupción de otros medios de socialización, como explica Tedesco (1995, p. 36), provoca transferir a la escuela funciones que antes eran cubiertas en el ámbito afectivo de la familia. Pero cuando no hay vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, la asunción de estas tareas por los docentes genera unas tensiones y desafíos nuevos, particularmente graves en la etapa Secundaria.

El venerable lema que he elegido como título de este trabajo, viene a recoger las ideas y experiencias desarrolladas por los movimientos de renovación pedagógica, desde Rousseau a la «Escuela Nueva» de comienzos de siglo, y más específicamente –en nuestro país– las reivindicaciones, ideas y experiencias de los MRP's de final de la dictadura y comienzos de la democracia. Mejor estrategia que la «novedad», aquello que algún bienintencionado asesor ha querido predicar (*antes de la Reforma..., después de la Reforma...*), que viene a generar resistencia al contribuir a dismantelar una experiencia profesional de vida, de lo que se trata es de potenciar lo que la mejor tradición educativa siempre aspiró a ser: *preparar para la vida y no sólo para la escuela*. Como tal, si bien ese dativo «para la vida» puede ser interpretado de modo utilitarista o eficientista, en la tradición educativa progresista siempre significó reclamar una escuela abierta a la vida, donde enseñar fuera aprender a vivir. Por eso, hacer depender su justificación de la normativa de una Reforma, o ser percibido como tal, convertiría dicha tarea, intrínseca a la función educativa, en algo subordinado a las prescripciones de la Administración educativa, y –por tanto– circunstancial o coyuntural.

En nuestro caso, mientras en el currículo de la Reforma se ha optado por una *organización de los contenidos fuertemente vertical y disciplinar*, se recurre a los llamados temas transversales, como denota su propia denominación, para poder acoger unas problemáticas sociales actuales, ante las que la escuela no debe inhibirse. Así se salvan parte de las críticas tradicionales a un curriculum centrado en torno a las áreas disciplinares, recogiendo algunas de las demandas de renovación de antaño.

El discurso de la transversalidad y de los contenidos actitudinales, entre la propuesta de una nueva selección y organización de los conocimientos escolares y el peligro de quedarse en una práctica discursiva, se ha querido presentar como el signo manifiesto de un **currículum no académico**, que había dejado de estar centrado en las disciplinas. Después de varios años de reflexión en torno a estos temas (Bolívar, 1992, 1995) creo que, a pesar de sus virtualidades, tal como finalmente ha quedado configurado, podría convertirse en una estrategia que viene a reforzar, legitimando, los propios contenidos disciplinares. La transversalidad, como han destacado otros colegas (Yus

---

(1) Cfr. J. CARBONELL, «La invención de lo clásico», editorial en el monográfico de **Cuadernos de Pedagogía** (núm. 227, julio-agosto, 1994) dedicado a «Las transversales, ¿Otra educación?». Posteriormente (CARBONELL, 1996) se ha referido a la misma cuestión.

Ramos, 1996a), es dependiente y subsidiaria de la verticalidad. Mientras tanto, en la medida en que no son fácilmente integrables, el discurso de la transversalidad, para docentes comprometidos con la mejora, cuestiona el propio modelo de currículo oficial establecido.

Los comentarios críticos que a lo largo del trabajo realizo al curriculum transversal no restan nada a la potencialidad que tiene para hacer proyectos innovadores en la enseñanza, rompiendo –en mayor o menor medida– con la lógica disciplinar. Contamos con múltiples propuestas y proyectos didácticos, reflejados en materiales curriculares de desarrollo de tópicos transversales, que reflejan esta posibilidad. Ha sido, además, un campo de encuentro entre movimientos de la «sociedad civil» y la educación institucionalizada, con amplia participación de Organizaciones No Gubernamentales (Adena, Amnistía Internacional, Cruz Roja, Hegoa, Intermón, Jóvenes contra la intolerancia, Liga Española de la Educación y Cultura Popular, Unicef, Federaciones de voluntariado social, etc).

En la medida que los *temas transversales* se refieren a problemas o realidades sociales (educación medioambiental, sexual y para la salud, del consumidor, educación para la igualdad de los sexos, educación para la paz, etc.) que demandan una acción educativa de la escuela, se constituyen en un campo de acción para promover un conjunto de actitudes y valores morales y cívicos. Se trataría de apostar por una *escuela abierta a la vida*, donde sin desdeñar los contenidos de las áreas, éstos sean también relevantes por su repercusión en la vida escolar y social de los alumnos. Las orientaciones oficiales han dejado los temas transversales en el estado de una espiritual «impregnación», o con declaraciones tautológicas como que son **«no paralelos a las áreas, sino transversales a ellas»**. La metáfora de la **infusión** (Suárez Pazos y Membiela, 1994) sugeriría que una sustancia (transversalidad) se difunde por un líquido (el currículo oficial), impregnándolo todo (incluida la vida del centro y la propia actuación docente) de un espíritu que promueva los valores. La disolución así obtenida será mejor cuanto más homogéneamente esté distribuida. **«Impregnar»** sería, como reseña María Moliner, al revés, el que un líquido penetre un cuerpo o cosa, «empapándolo» o «fecundándolo».

Al no tener el status de contenidos propios (**«no parece apropiado incluir estos aspectos ni como áreas aisladas ni incluso como bloques de contenido dentro de un área... parece mejor impregnar la actividad educativa en su conjunto con esos contenidos»**, que se decía en la primera propuesta oficial de 1989), ni requerir una programación específica, parecería que se sitúan en el enfoque metodológico de las áreas. Para facilitar el desarrollo curricular de los temas transversales, el MEC (1992a, 1992b) ha editado y distribuido un conjunto de cuadernos (uno por eje transversal, elaborado por expertos en el tema en cuestión) en que –en una segunda parte central– se recogen una suma de objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas y etapas en torno al tema transversal en cuestión. La impresión final es que en todos los contenidos de las áreas ya están reflejados, o pueden estarlo, los temas transversales, y éstos ya impregnan todo el currículo. Si prácticamente se da una **«impregnación recíproca»** («los temas transversales están presentes en las áreas y éstas también se hallan presentes en los temas», MEC, 1992a), no se ve cuál es el problema. Pero, de hecho, como veremos, es éste: los contenidos disciplinares son los verdaderos ejes estructuradores del diseño

curricular y los temas transversales rompen dicho diseño; los equipos docentes, a través de sus proyectos o en su desarrollo curricular, tienen que resolver el problema que los expertos no han sabido solucionar.

## GÉNESIS Y STATUS DEL DISCURSO OFICIAL DE LA TRANSVERSALIDAD

Indagar la genealogía de la matriz discursiva en que se inscribe el discurso de la transversalidad es un modo de comprenderlo, al tiempo que pueda contribuir a deconstruirlo. Como hemos aprendido de Foucault (1981), mostrar cómo se han entrelazado, formado y reubicado, en un momento y coyuntura determinados, las condiciones de existencia de un *campo discursivo*, es una forma de mostrar su fragilidad. Sin contar con todas las claves internas, más bien con una mirada externa de los documentos oficiales, sumariamente, voy a intentar hacer una historia de la configuración progresiva del discurso oficial/público de la transversalidad.

En un primer momento, por su origen en propuestas innovadoras de grupos de renovación, se tendió a dar prioridad a cómo podrían convertirse en nuevos ejes de globalización; en otros casos se resaltaba su condición de abrir la escuela al entorno, mediante contenidos actuales. Últimamente –tras las demandas a la escuela de socialización primaria, al tiempo que contribuye a salvar parte de los problemas sobre cómo conjugar transversalidad y contenidos disciplinares– se ha producido un acentuado *giro al ángulo moral* (2); hasta el punto que, como voy a mostrar a continuación, se identifica Educación en Valores y Temas transversales, constituyéndose la «educación moral y cívica» en el centro sobre el que gravitan las restantes problemáticas sociales.

Tras la etapa de «experiencias» de Reforma en los Centros (1983-87), cifrada en la «Reforma de las EEMM» y del Ciclo Superior de EGB, es en el proceso de elaboración de los Diseños Curriculares Base (1987-89), por parte de un equipo de técnicos, cuando empieza a pensarse que un currículum fundamentado psicológicamente y estructurado según teorías del diseño de instrucción, no estaba siendo sensible a supuestos sociológicos y a las propuestas de movimientos de renovación pedagógica, y –por influencia anglosajona, al menos en el propio término– se deja apuntar en los DCB (MEC, 1989) de Primaria y Secundaria, que –entre las aportaciones de las áreas a los objetivos de etapa– hay un conjunto de aspectos de especial relevancia para el desarrollo social, que «no parece apropiado incluir ni como áreas aisladas ni incluso como bloques de contenido dentro de un área». Entre los temas/ejes propuestos es curioso resaltar que en los DCB de 1989 no aparece la «educación moral y cívica» como eje transversal, cuando posteriormente llegará a constituirse en el núcleo estructurador de los restantes temas (Bolívar, 1993a p. 47-60). Además, aparece algún otro («Dimensión europea de la educación») que, posteriormente, ha sido silenciado o no ha tenido eco.

En el currículo anglosajón existen un conjunto de «**cross-curricular themes**» del currículum nacional (lo que sería nuestro DCB), como por ejemplo «education for citi-

---

(2) Me referí a los comienzos de dicha reorientación en «La educación moral y cívica como eje transversal del currículum», en J. GARCÍA y otros (eds.), *Las materias transversales como criterio de calidad educativa*. Armilla (Granada), Proyecto Sur, 1992, pp. 209-220.

zenship» (3), equivalente a nuestra «educación moral y cívica». No obstante, el sentido y posibilidades de desarrollo de los «cross-curricular themes» en un currículum más comunitario y una tradición escolar descentralizada, como la inglesa, no puede ser transferido ni encajar del mismo modo en el nuestro. Al tiempo se recoge la sugerencia de tratar/desarrollar el campo de valores dentro de cada área/materia (Tomlinson y Quinton, 1986), como «potencial moral» del currículum (Bolívar, 1992 p. 178 y ss.), aprovechando, dentro de la enseñanza/aprendizaje de cada área/materia, las posibilidades que las situaciones, contenidos o tareas pueden ofrecer para educar en valores y actitudes.

Numerosos grupos de profesores, colectivos de renovación, dispersos y plurales, así como movimientos ciudadanos (p.e. defensa del consumidor, ecologismo, feminismo, etc.), en las distintas Comunidades, hacen que se vaya asumiendo la necesidad de introducir institucionalmente, como contenidos curriculares, estas cuestiones. Por eso fue la *favorable acogida* que la breve sugerencia de los DCB (MEC, 1989 pp. 85-87) tuvo entre un amplio colectivo de renovación, la que ha ido motivando su progresivo diseño curricular. Los temas transversales y la educación para la vida y en valores permitían integrar todo el conjunto de experiencias que en años anteriores se habían estado haciendo, por lo que *fueron vistos como una de las principales innovaciones de la Reforma* (4). Esto hace que se dedique (MEC, 1992a, 1992b) en las «cajas rojas» de Primaria y Secundaria un cuaderno a cada uno de los temas transversales. En realidad es el prólogo común de dichos cuadernos el que formula la primera conceptualización de lo que iban a ser los temas transversales. Aparte de la imagen de la «impregnación», se mantiene un equilibrio entre ejes globalizadores («vertebrado por ejes», decía) y «dimensión moral y cívica del currículo», que empezará ahora a ir adquiriendo relevancia.

En un principio, se consideraba oficialmente que los contenidos actitudinales cubrirían sobradamente la educación social y moral de los alumnos; sin embargo, tras las críticas aducidas (González Lucini, 1990; Bolívar, 1992), se introduce la «educación moral y cívica», en los decretos del currículo de Primaria y Secundaria (MEC, 1991b), como tema transversal específico. Dado que los contenidos actitudinales ya pretendían educar social y moralmente a los alumnos, establecer redundantemente esta dimensión como materia transversal, es reconocer que no la cubren del todo. De este modo el RD de Enseñanzas Mínimas (MEC, 1991a), con motivo de tener que justificar la introducción de la Ética, afirma que «en el planteamiento curricular propio de las enseñanzas mínimas aquí reguladas, la educación moral no constituye un área específica, sino una dimensión transversal a todas las áreas, dimensión presente, aunque no exclusiva, en

---

(3) Cfr. The National Curriculum Council, *Curriculum Guidance 8: Education for Citizenship*. Londres, 1989. Un análisis crítico de las orientaciones de este tema transversal se puede ver en W. CARR, «Education for citizenship», *British Journal of Educational Studies*, 39 (4), 1991, pp. 373-385. La educación en valores y actitudes en España guarda un paralelismo con la importancia que en otros países se está dando a la llamada «educación para la ciudadanía».

(4) Entre éstas, creo, conviene destacar –por su incidencia en la diseminación– la labor de F. GONZÁLEZ LUCINI en los «Cuadernos de la Reforma» y colección de «Documentos para la Reforma» de Alhambra-Longman primero, su libro (1990) después, y –sobre todo– lo que está siendo el Proyecto «Alauda» de transversalidad en la actualidad.

los contenidos de actitudes». En las normas para elaboración de los Proyectos Curriculares (MEC, 1992c), aún se presentaba «la educación moral y cívica» como distinta de los restantes temas transversales.

En este sentido cabe resaltar cómo el objetivo constitucional (art. 27.2) asignado a la educación («pleno desarrollo de la personalidad humana»), que recoge la LODE (art. 2.a) y la LOGSE (art. 1.1.a), por su generalidad y lógica ambigüedad, con el tiempo, evoluciona la interpretación como que esta plenitud implica la necesidad de una educación en valores. En la época de la LODE se reconocía que la escuela pública es neutra y laica, como «garantía de neutralidad ideológica» (art. 18) en un sistema público pluralista, mientras los centros privados podían dotarse de un «proyecto educativo propio». Diez años después (LOPEG, 1995) se ha reconocido legalmente la conveniencia de que también los centros públicos tengan su proyecto educativo, donde las finalidades educativas y valores contribuyan a dotar de una identidad y autonomía a los establecimientos. De modo paralelo «**el pleno desarrollo de la personalidad del alumno**» que, en su momento, fue utilizado por la enseñanza privada para reivindicar una educación en valores (incluidos los religiosos), paradójicamente –con el paso del tiempo– se ha interpretado en el sentido que demandaba la privada, aunque –obviamente– sean valores laicos. De este modo se dice (MEC, 1994a, p. 7): «Al fijar esa finalidad básica a la educación, así como al señalar la educación en valores como principio rector del sistema educativo, la LOGSE ha respondido a una demanda social hoy generalizada: la de que la educación formal constituye una escuela de ciudadanía y de actitudes éticamente valiosas».

Los temas transversales se configuraron inicialmente en grandes ejes de globalización e interdisciplinariedad, pero progresivamente fueron girando hacia una educación en valores (5), que viene a silenciar la dimensión de ejes vertebradores del currículo oficial. En este sentido el libro *Temas transversales y desarrollo curricular* (MEC, 1993) desempeña un importante papel (6). Finalmente el documento ministerial (MEC, 1994a) *Centros Educativos y calidad de la enseñanza* viene a situar, en un momento de crisis en la puesta en marcha de la Reforma, en primer plano la *educación en valores*, considerándola como un ámbito/factor preferente de calidad educativa. Aquí se oficializaba dicho giro al inscribir los temas transversales en la educación en valores: «El currículo del MEC ha definido, además de las áreas, unas enseñanzas transversales que han de impregnar

---

(5) Este giro al ángulo moral lo planteó, en primer lugar, F. GONZÁLEZ LUCINI (1990, p. 82), donde señala «estos ejes hacen referencia directa a los valores y responden a realidades de especial relevancia para la vida de las personas y para el positivo desarrollo de la sociedad contemporánea». Más decididamente, el enfoque en valores lo sistematiza en *Temas transversales y educación en valores* (Madrid, Alauda, 1993). En este mismo orden hay que destacar la influencia que han tenido determinados planteamientos éticos, singularmente cabe destacar el libro de VICTORIA CAMPS, *Los valores de la educación*. Madrid, Alauda, 1993.

(6) Rafael Yús («Bibliografía», *Aula de Innovación*, 32, noviembre, 1994, p. 41) detecta este cambio señalando que «pretende desarrollar, incluso con un espíritu diferente al que se adoptó en la elaboración de las primeras orientaciones ministeriales, los temas transversales, desde una perspectiva de la educación en valores».

todo el currículo y cuyo significado educativo es, en gran medida, de educación en valores» (MEC, 1994a, p. 7).

Esta inflación de moralismo que invade el discurso oficial de la Reforma en objetivos generales, contenidos actitudinales y temas transversales debe ser debidamente contextualizada para que no ejerza la función encubridora que tradicionalmente ha tenido este tipo de discurso, «para quedar bien», ocultando los verdaderos problemas. La «apuesta moralista» tiene que entrar conjuntamente en los graves problemas didácticos e ideológicos que, en nuestras actuales condiciones sociales de modernidad tardía y realidad interna de los centros, tiene el que «los profesores incorporen a su práctica docente la dimensión moral y de formación en valores». Si no se hace, impeler a que la escuela vuelva a retomar la función moral, no deja de ser una estrategia de salvación, una práctica discursiva, cuando no de «apagafuegos».

Por último, una Resolución (MEC, 1994b) ha extendido la educación en actitudes y valores a las enseñanzas regidas por la legislación anterior a la LOGSE (Ciclo Superior de EGB, Bachillerato y Formación Profesional), aconsejando que «los profesores tendrán en cuenta el desarrollo de actitudes y hábitos en relación con los temas transversales en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, de la programación de las enseñanzas y de la práctica docente, especialmente en todas las etapas educativas en las que la evaluación tiene un carácter global». La referida tendencia hacia el ángulo moral, se confirmaba en esta misma Resolución, con el siguiente artículo: «La educación moral y cívica es el fundamento primero de la formación que proporcionan los centros educativos, constituye el eje de referencia en torno al que giran el resto de los temas transversales y está implícita en todas las áreas y materias del currículo».

Como señalaba anteriormente, son los decretos del currículo de Primaria y Secundaria Obligatoria (MEC, 1991b) los que, en el nivel normativo, regulan –por primera vez– los temas transversales, considerados como «elementos educativos básicos que han de integrarse en las diferentes áreas y que la sociedad demanda», estableciéndose la educación moral y cívica junto a los restantes temas. Los decretos de enseñanzas mínimas (MEC, 1991a) no entraban en los temas/ejes transversales; la educación en valores y actitudes queda limitada a los contenidos actitudinales (reducidos ahora al rótulo unificador de «Actitudes»), dejando abierta la posibilidad de no adoptar la división/rejilla tripartita: «El currículo que finalmente establezcan las Comunidades Autónomas ha de incluir los tres tipos de contenidos recogidos en las enseñanzas mínimas, pero no tiene por qué organizarse necesariamente en estos tres apartados». Por su parte, en el currículo oficial de Bachillerato se decidió no seguir dicha división tripartita de los contenidos ni tampoco exigir el tratamiento de los temas transversales (7), quedando las actitudes y valores inmersos dentro de los objetivos generales de cada materia.

---

(7) La Comunidad Autónoma Vasca, que ha sido una de las que mejor ha planteado la cuestión bajo «líneas» transversales (Cfr. Gobierno Vasco, *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Introducción a la Etapa. Líneas transversales*, 1992), ha tomado la opción arriesgada de que, en coherencia con la Ed. Secundaria Obligatoria y puesto que el Bachillerato forma parte de esta etapa educativa, también éste –en sus diferentes materias– incluya contenidos actitudinales.

No obstante, es de destacar el *amplio consenso* que en las Comunidades Autónomas con competencias para elaborar su propio currículo ha tenido, tanto la división tripartita de los contenidos como la propuesta de la transversalidad (8). Las propuestas del MEC, que no eran prescriptivas para ellas, han tenido el efecto de ejemplo a imitar. Igual ha sucedido con la cuestión de la transversalidad. Por usar el ejemplo que conozco, en Andalucía, en los últimos tiempos, el asunto ha adquirido unas dimensiones prioritarias. Además de la proliferación de cursos, jornadas y seminarios dedicados a esta temática, se ha establecido (CECJA, 1996a), en paralelo al MEC (1994b), un magno programa de Educación en Valores (con mayúscula), que **«ha de ser considerada así como uno de los aspectos fundamentales del desarrollo educativo de alumnos y alumnas»**. Además, se acaba de organizar (CECJA, 1996b) el funcionamiento de los programas de Educación en Valores y Temas Transversales, con una estructura de coordinación y planificación central en la Consejería, un coordinador provincial de Educación en Valores y Programas Transversales en cada Delegación Provincial, y un asesor/a responsable de este campo en cada Centro de Profesores. Esta misma Orden, para coordinar y optimizar recursos, reestructura la educación en valores y temas transversales bajo cuatro grandes Programas: educación para la vida en sociedad (Programa «Vivir juntos»), educación ambiental (Programa «Aldea»), coeducación (Programa «A la par»), y educación para la salud (Programa «Vida»).

Además de las anteriores consideraciones, estaría la cuestión, en la que aquí no voy a entrar, del *estatus epistemológico y didáctico* del cierto «cajón de sastre» en que estamos convirtiendo los temas transversales, incrementando hasta límites insospechados la responsabilidad de los centros educativos. Por ejemplo, si la Educación Moral y Cívica es un tema transversal con sustantividad propia (diferenciado de los restantes) o en sí mismo incluye los restantes temas transversales (9); en qué medida «la educación para la vida en sociedad y para la convivencia» es distinto de la educación moral y cívica, si habría que diferenciar la «educación moral» de la «educación cívica», etc.; si la educación vial es un tema transversal o, preferentemente, forma parte de ámbitos y responsabilidades extracurriculares.

Compartiría el que, por su relación con el contexto social, los temas transversales tienen un *carácter cambiante y dinámico* (MEC, 1993, p. 13), pudiendo/debiendo variar de un centro a otro, o de una Comunidad Autónoma a otra. Otro asunto es que la propia Administración educativa cambie prescriptivamente la formulación o el número de los temas transversales (10). El MEC ha sido quien más establemente ha mantenido los mismos

---

(8) Así, por ejemplo, en la Comunidad Valenciana, véase la «Orden de 20 de diciembre de 1994 por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de la educación en valores, en las actividades educativas de los centros docentes» (DOGV, 3. III. 1995). Esta Orden que viene a reproducir casi literalmente, la del MEC (1994b).

(9) GONZÁLEZ LUCINI (1993, p. 31) dice que no considera la Educación Moral y Cívica como un tema transversal, «más bien se trata del gran marco en el que ha de desarrollarse no sólo el conjunto de la transversalidad, sino también todo el enfoque que sobre los valores y sobre los contenidos actitudinales nos propone el currículo».

(10) En Andalucía, por ejemplo, la educación moral y cívica se agrupaba en un «área curricular» de desarrollo socio-personal, de la que se reclamaba un «espacio propio» (*Aprender a vivir jun-*

temas: la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial.

Los temas/ejes transversales tienen, además, un *peculiar estatus curricular*. En contraste con el currículo de las diversas áreas, los objetivos y contenidos de temas transversales no están legislativamente determinados, lo que es comprensible dada su propia orientación, ni su enseñanza –además– está regulada a nivel de normativa superior. La LOGSE y los Decretos de Enseñanzas Mínimas sólo hacen (MEC, 1991a), como dice Arrieta (11), «pronunciamientos curriculares» generales: referencias en los objetivos generales de etapa o en el propio ideario moral del preámbulo de la Ley. Son orientaciones didácticas o normas de segundo rango las que se refieren a ellos. En realidad, son los decretos del currículo los que fijan estas enseñanzas (MEC, 1991b). En nuestra tradición curricular, esto les otorga una cierta inestabilidad. No es cuestión de reclamar, pues ello sería autocontradictorio con lo que venimos argumentando, una regulación superestructural de la transversalidad, pretendiendo una cierta reificación de los contenidos; pero sí mostrar cómo, a diferencia de los contenidos disciplinares, el discurso de la transversalidad ha quedado con un nivel de apelación para escoger, cual menú a la carta, variable –por lo demás– según la Comunidad Autónoma o territorio en cuestión.

Este estatus los sitúa como cuestiones interesantes y actuales sobre los que pudiera incidir la institución escolar, pero colaterales siempre a los contenidos disciplinares. La enumeración de una larga lista de temas transversales no resuelve cómo integrarlos conjuntamente en el currículo de todas y cada una de las áreas. Y si así fuera, sólo cabría incidir en algunos dejando otros de lado, porque no cabe sobrecargar las tareas docentes, al tener que mantener el «debido respeto» a los contenidos disciplinares (con sus criterios de evaluación) fijados prescriptivamente en el currículo oficial.

## UN SENTIDO GLOBAL Y COMUNITARIO DE LA EDUCACIÓN

«Estos temas llamados transversales porque no corresponden de modo exclusivo a una única área educativa, sino que están presentes de manera global en los objetivos y contenidos de todas ellas, deben, por ello, ser responsabilidad del profesorado y, por extensión, de toda la comunidad educativa» (MEC, 1994b).

El supuesto implícito en la cuestión de la transversalidad es acudir a la escuela para que incremente/actúe en aquellas dimensiones valorativas o actitudinales de las que estamos faltos socialmente (concepción a la que A. Hargreaves se ha referido con la metáfora de la escuela como «papelería de la sociedad»), con una *función preventiva*, contribuyendo a frenar los efectos no deseados en nuestro desarrollo social y político. Un enfoque alternativo sería –como pensaba Dewey– abrir la escuela a aquellos entornos sociales en los que la educación debiera incidir, proporcionando tanto claves para comprenderlos

---

tos en la escuela. *Temas transversales. Educación Primaria*. Sevilla, Junta de Andalucía, 1992, pp. 13 y 18); posteriormente era uno más de los temas transversales, y finalmente (CECJA, 1996b) es una temática transversal dentro de un Programa.

(11) Cfr. ARRIETA, J.M. (1991): *Temas transversales*. Bilbao, Colectivo Adarra.

como aplicación funcional a los contenidos escolares. En lugar de organizar el currículum para que recoja los problemas sociales, se trata de ir hacia una *escuela integrada en el medio* («impregnar» es, también, una escuela «empapada» de dicho contexto social), con un currículum orientado a la comunidad. Así Dewey (1916, pp. 376-77) señalaba:

«En vez de una escuela puesta aparte de la vida como un lugar para aprender lecciones, tenemos un grupo social en miniatura en el cual el estudio y el desarrollo son incidentes de una experiencia presente compartida (...). En segundo lugar, el aprender en la escuela debería continuarse con el de fuera de ella. Debería haber un libre juego entre los dos. Esto es sólo posible cuando hay numerosos puntos de contacto entre los intereses sociales del uno y del otro. Se puede concebir una escuela en la que reine un espíritu de compañerismo y de actividad compartida, pero donde la vida social no represente o tipifique el mundo exterior fuera de sus muros más de lo que hace un monasterio. La preocupación y la comprensión social se desarrollarían, pero no serían utilizables en el exterior; no llevarían a nada.»

En lugar de limitar la acción escolar espacial y temporalmente, se trataría de crear «entornos» de «ambientalización» de la transversalidad en el centro escolar, como acción conjunta compartida, pero también –mediante su implicación– en la comunidad en la que se vive. A riesgo de hacer de esta educación una «isla» en la «selva» de la vida, por recoger la analogía de Carbonell (1996), se requiere una *comunidad* que pueda inducir un proceso de socialización moral congruente. Pues en nuestra realidad no podemos ignorar el protagonismo de los otros agentes formativos que, paradójicamente, actúan en contra: medios de comunicación, «deseducación» cívica dominante, valores vigentes en la sociedad capitalista actual... «De ahí que la intervención educativa de la escuela –comenta Carbonell (1996, p. 71) y su potencial transformador en la sensibilidad y conciencia del alumnado quede seriamente mermado si, al propio tiempo, no se emprende una acción educativa sostenida, orientada y coordinada por parte de los diversos agentes formativos y de socialización de la infancia».

Esto último apunta a entender la transversalidad, como bien ha detectado R. Yus (1995, pp. 74 y 76), como un *proyecto social*, que va más allá del ámbito de aula/centro, «en el que la educación moral y prosocial de los ciudadanos aparezca de forma coherente en multitud de espacios alternativos (...) articular este proceso de una forma democrática y consensuada por todos los agentes educativos de esa comunidad educativa ampliada que proponemos para los temas transversales». Por eso mismo nos sitúa la cuestión en cómo lograr una nueva articulación de la escuela y de la sociedad. Como analiza, por su parte, J.C. Tedesco (1995), exige un «nuevo pacto educativo», que configure un espacio educativo ampliado, sin que se convierta en una recreación de los vínculos tradicionales, como proponen los actuales comunitarismos (12). Pero también

---

(12) En castellano, puede verse, el libro de C. NAVAL (1995): *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona, Eunsa; o el trabajo publicado en esta revista por F. BARCENA (1995): «La educación moral de la ciudadanía. Una filosofía de la educación cívica», *Revista de Educación*, 307, pp. 275-308. Por su parte J. RUBIO CARRACEDO (*Educación moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid, Trotta, 1996) defiende una perspectiva crítica de la cuestión, como indica el subtítulo.

implica que la escuela deba asumir las características de una «institución total» (Tedesco, 1995, p. 127), que conjugue –no sin graves contradicciones, especialmente en Secundaria– tanto la formación integral de la personalidad (formación moral, cívica y de socialización primaria), como el desarrollo cognitivo con la enseñanza de un conjunto de saberes y formación profesional, ahora más inestables y complejos.

Mientras la llamada «comunidad educativa» sea, como analiza San Fabián (13), un juego de metáforas, cuando no un eufemismo, la educación transversal tiene unas limitaciones intrínsecas, que más bien viene a cuestionar la actual organización curricular y su articulación con el medio social. Yo mismo he reclamado, con motivo de la posible evaluación de este ámbito (Bolívar, 1995, p. 34 y ss.), una concepción comunitaria, si se quiere dar sentido a la reivindicación de que la escuela retome su función moral. Una ampliación de las funciones sociales de la escuela como agente de socialización, de modo que cualquier problemática social relevante se convierta en contenido curricular, no se sostiene sin un cierto *comunitarismo*. Pues esta tarea no es exclusiva sólo de la escuela y de sus maestros y profesoras, por lo que es preciso, en este ámbito, construir/generar una dimensión comunitaria, que paralelamente demanda –a su vez– compartir esta función con la implicación directa de los padres y de la llamada «comunidad educativa».

El interesante debate en la filosofía moral y política (comunitarismo *versus* liberalismo) ligado al cuestionamiento postmoderno de los ideales ilustrados, producido en la última década, afecta –entonces– profundamente a nuestro tema. Como han puesto de manifiesto los principales representantes del campo (A. MacIntyre, Ch. Taylor, M. Sandel, R. Rorty), en polémica con Habermas o Rawls, un individualismo extremo ha disuelto las comunidades naturales de vida, y entre ellas el *éthos comunitario* dentro de los centros escolares y entre éstos y la comunidad local. En último extremo –señalan– con el individualismo y relativismo, no hay modo de constituir una educación moral sustantiva. Hay una cierta verdad en que sólo reconstruyendo una comunidad (en el centro escolar en primer lugar, y más ampliamente en la comunidad educativa) tiene sentido una educación moral, en que lo bueno o la virtud fuera algo compartido en el propio modo de vida, en prácticas del bien socialmente reconocidas. Cuando se reconoce que hay cosas que, independientemente de la voluntad individual, valen para configurar la propia vida, la educación moral y cívica empieza a ocupar su lugar. Como ha escrito Taylor (1994, pp. 74-75): «La autoelección como ideal tiene sentido sólo porque ciertas cuestiones son más significativas que otras. No podría pretender que me elijo a mí mismo, y desplegar todo un vocabulario nietzscheano de autoformación, sólo porque prefiero escoger un filete con patatas en vez de un guiso a la hora de comer. Y qué cuestiones son las significativas no es cosa que yo determine. Si fuera yo quien lo decidiera, ninguna cuestión sería significativa». Esto implica acudir a unos valores comunes, dependientes de una tradición histórica y formas de vida, que merece la pena conservar.

Mientras tanto, como ha diagnosticado A. MacIntyre en un magistral trabajo (precisamente dedicado a la memoria de R.S. Peters), la empresa en que están inmersos los docentes en nuestra sociedad actual es paradójica, necesariamente *abocada al fracaso*:

---

(13) J.L. SAN FABIAN, «El centro escolar y la comunidad educativa ¿Un juego de metáforas?», en *Revista de Educación* (en prensa).

«Primero, una cierta suerte de fallo es inherente a los sistemas educativos modernos, que ningún tipo de reforma educativa se puede esperar que lo remedie y, en segundo lugar, respecto a estas dos metas, los maestros afrontan no ambas sino una u otra. O pueden seguir persiguiendo la meta de adaptar a sus alumnos al tipo y nivel de rol social y ocupación prescritos en su sociedad para los resultados de tal parte del sistema educativo en el que están ocupados, o pueden continuar persiguiendo la meta de adiestrar a sus alumnos a pensar por sí mismos, pero no pueden coherentemente perseguir ambas metas» (14).

M.A. Santos (1994), a falta de dicha articulación, ha reseñado la *contradicción* entre educar en valores deseables y educar para la vida, pues dicho en términos gráficos, «los alumnos nacidos de esta escuela estarían en excelentes condiciones de ser perdedores en la sociedad». Pero resolver adecuadamente la contradicción, aparte de otras medidas de menor calado que señala, supone apostar por una concepción más comunitaria de la vida. La creencia ilustrada de Kant de que era posible educar no sólo para la escuela sino para la vida, en nuestra actual condición social de modernidad tardía, puede empezar a haberse quedado vacía. Esto es, las actitudes y valores requeridos para la *integración social* (como función esencial que justifica el sistema escolar), no son compatibles con el ideal de la modernidad ilustrada de una formación para la *autonomía moral*, como argumentan –con la retórica propia– los preámbulos y objetivos generales de las reformas curriculares. Sin la recuperación de un sentido comunitario de la vida, y el lugar de la educación dentro de ella, no es del todo posible una acción educativa en este ámbito. Ser conscientes, como docentes, de la imposibilidad de la empresa, entraña no asumir posibles fracasos que no les pertenecen en exclusiva.

Si no fuera una propuesta «retrograda», en el mejor sentido del término, hay una cierta «verdad», como ha dicho Thiebaut (15), en los análisis comunitaristas. La cuestión sería cómo conjugar la reivindicación de la solidaridad entre los miembros de una comunidad con el imperativo de la tolerancia, herencia irrenunciable de la tradición liberal, como respeto de la autonomía, diferencias y dignidad de los individuos. El debate está dando lugar a *reformular la tradición liberal* (16), de modo que no quede limitada a un conjunto de procedimientos formales, sino que se recupere un marco sustantivo de creencias y valores, que puedan proveer un sistema común de valores en la escuela pública (17).

---

(14) Cfr. A. MACINTYRE (1991): «La idea de una comunidad ilustrada», *Diálogo filosófico*, 21, 1991, p. 341. Publicado también con el título «La idea de un público ilustrado», en *Revista de Educación*, 292, 1990, pp. 119-136.

(15) En el denso análisis que, en nuestro contexto, ha hecho CARLOS THIEBAUT (*Los límites de la comunidad*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1992), defiende (p. 148) que «el reconocimiento de la verdad del comunitarismo debe contrastarse con el reconocimiento complementario de la verdad del programa liberal».

(16) W. CARR («Education and democracy: Confronting the postmodernist challenge», *Journal of Philosophy of Education*, 29 (1), 1995, pp. 75-91) estima también que algunas críticas postmodernas suponen el reto de reconceptualizar lo que han sido los ideales y propuestas ilustradas, de modo que –sin renunciar a ellas– puedan salvar parte de dichas críticas.

(17) Unos buenos análisis de esta problemática, en los que aquí no puedo entrar, se pueden ver en K.A. STRIKE, «The moral role of schooling in a liberal democratic society», *Review of Research in Education*, 17 (1991), pp. 413-483; y en B. CRITTENDEN, «Conflicting traditions and education in a

Una escuela comprensiva, como vio Hargreaves (1982), exige un currículum orientado a los problemas, necesidades e intereses de la comunidad; lo que implica abandonar el individualismo a que nos han llevado pedagogías centradas en el individuo, así como conjugar los aspectos intelectuales del currículum académico con un currículum integrado e interdisciplinar. Pero también el persistente y dominante énfasis en el dominio cognitivo-intelectual, y su fracaso en contribuir a la solidaridad social, ha impedido gravemente dicha orientación curricular. Sin una escuela comunitaria hay pocos horizontes de futuro para un currículum comprensivo, expresivo y vivencial.

Un currículum de este tipo exige una organización horaria y dedicación docente distinta, rompiendo –en parte– con la organización aislada de cada una de las disciplinas a cargo de un profesor especialista, para integrar en módulos, con espacios y tiempos comunes, las cuestiones vivenciales (18). El currículum troncal, por su parte, se vería seriamente reducido, pues «**esto sólo puede hacerse a costa de una parte del tiempo que se dedica hoy al currículum académico**» (Hargreaves, 1982, p. 159). En la reforma de la escuela secundaria se propone una organización integradora del currículum en dimensiones de la vida social. Al margen de la propuesta concreta que formula para la Secundaria, me interesa destacar aquí la reivindicación comunitaria de la vida en el centro escolar, con la implicación directa de la familia y el barrio. Si bien esta integración no significa abandonar la organización disciplinar del currículum de Secundaria, sí supone resituar su contribución en la formación de la ciudadanía. Los cambios necesarios para una escuela comprensiva, concluía, deben combinar dos aspectos: revitalizar viejas ideas, como sería –en nuestro caso– la formación cívica, de modo apropiado a nuestra coyuntura histórica; y ensanchar el currículum de modo que incluya aquellos conocimientos, habilidades y valores necesarios en nuestra sociedad (Hargreaves, 1982, p. 160).

Un enfoque globalizador del currículo escolar implica comprender dentro de él, tanto la acción educativa conjunta del centro escolar, como aquellos valores que serían deseables en el medio social. Un planteamiento transversal de la educación en valores viene a superar el hecho de que ésta quede relegada a unas horas de clase semanales, desconectada de lo que se hace y se vive en las demás clases y pasillos-recreo, con poca incidencia en los alumnos. Efectivamente, una transversalidad curricular entraña un planteamiento institucional de centro, pues sólo desde el compromiso colectivo de éste la educación moral puede comenzar a dejar de ser «una isla en el océano de la práctica». Si lo que se haga dentro de cada aula, en el trabajo de la respectiva área, no se inscribe en la acción conjunta del Proyecto de Centro, puede quedar diluido en los intereses y motivaciones propias de cada área o maestro, desconexionado y –como, a veces, es normal– hasta en contradicción entre lo que se hace a primera hora de la mañana y después del recreo. Como he señalado en otro lugar (Bolívar, 1996) «una reflexión colectiva del centro escolar sobre el tipo de educación que está ofreciendo y de su función en el en-

---

Democracy: Can liberalism provide defensible common values?», *Curriculum Inquiry*, 24 (3), 1994, pp. 293-326.

(18) Un análisis crítico de la propuesta de Hargreaves puede verse en M. SARUP, «El currículum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación», *Revista de Educación*, 291 (1990), 193-221. Por su parte, la exigencia de una perspectiva comunitaria la desarrolla HARGREAVES (1982, pp. 113-160) en el cap. 5 («The curriculum and the community»).

torno social y cultural en que está inmerso es, en último extremo, el sentido de la llamada "transversalidad"».

## LAS PROPUESTAS DE «RECONVERSIÓN», Y LA AMPLIACIÓN DE LA PROFESIONALIDAD

Las actuales demandas sociales, contradictorias, de las que se hace eco la Reforma, de que el profesorado, además de las competencias profesionales en una materia o campo disciplinar, deba asumir un compromiso personal en la educación de alumnos y alumnas, para la formación integral de sus personalidades, provoca –sin duda– una *crisis de identidad profesional* y –en último extremo– una reconversión de la profesión docente, sin aportar –hasta ahora– a cambio nuevas expectativas, sino más bien horizontes de mayor incertidumbre y ansiedad. Entendemos como «reconversión» las exigencias administrativas de cambiar/ampliar las funciones, tareas y responsabilidades, en suma, las condiciones de trabajo del profesorado (19).

La cuestión de la transversalidad ataca una de las bases firmes de la identidad profesional de los docentes: diluir el «conocimiento base» y saber técnico que legitima, y aporta seguridad, en el ejercicio de la profesión. Ahora se le pide, además, que asuma un compromiso moral en las tareas de formar educativamente la personalidad de los alumnos/as. Sin llegar a proponer su transfiguración en «modelo de actuación docente», por el «grado de dependencia axiológica» que, especialmente en las primeras edades tienen los alumnos del profesor/a, éste/a se ve obligado a reflejar en su actuación una cierta coherencia con los valores en los que pretende educar. La profesionalidad de los docentes gira (o se amplía) hacia una imagen de «maestro-educador». Qué duda cabe que, sin entrar en la bondad o no de la propuesta, exige una «reconversión» del profesorado, especialmente en Secundaria, donde esta función no estaba asumida en su ejercicio profesional. Un perfil de maestro/a que, dice González Lucini (1993, p. 44), se configura por estos componentes: «ilusionado/a, inconformista, crítico/a, profeta y comprometido/a, desde la escuela y con sus alumnos y alumnas, en una permanente acción transformadora».

En la medida en que, con la formación recibida y desde la práctica docente que ha forjado su propio saber profesional, no puede responder a las nuevas exigencias y funciones, podemos hablar de una auténtica reconversión profesional. Los fenómenos de

---

(19) El movimiento anglosajón de «reestructuración escolar» en que, además de una descentralización y autonomía, se propone un cambio de las estructuras organizativas de los centros y modos de trabajo de los profesores, puede ser traducido como «reconversión». J.M. ESCUDERO se ha ocupado en el prólogo («¿Vamos, en efecto, hacia una reconversión de los centros y la función docente») al libro, coordinado con T. GONZÁLEZ: *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente* (Madrid, Ed. Pedagógicas, 1994, pp. 7-59). Las propuestas de reestructuración se pueden ver en los libros de R.E. ELMORE y otros: *Restructuring Schools: The next generation of educational reform*. San Francisco, Jossey-Bass, 1990, y J. MURPHY: *Restructuring Schools. Capturing and Assessing the Phenomena*. Nueva York, Teachers College Press, 1991. Por último una reconceptualización de la incidencia de la reestructuración en la práctica docente del aula la hacen R.F. ELMORE, P.L. PETERSON y S.L. MCCARTHEY: *Restructuring in the Classroom: Teaching, Learning, and School Organization*. San Francisco, Jossey-Bass, 1996.

resistencia, estrés, «burnout», ansiedad o escepticismo son lógicas salidas; al tiempo que «nuevas enfermedades del alma», que diría Julia Kristeva. Como han analizado Esteve y otros (1995) un conjunto de factores están demandando nuevos roles y funciones al profesorado, representando un *desafío* para la tarea docente: inhibición de otros agentes en la socialización primaria, pérdida de un consenso social sobre la función de la escuela y la cultura a transmitir, grave deterioro de la autoridad moral del profesorado, unido a una baja valoración social de la tarea educativa, cambios en las relaciones entre profesor y alumnos, nuevos contenidos curriculares y nuevas demandas, etc.

### *Incremento de responsabilidad*

Debíamos ser precavidos cuando, implícitamente o no, se pide a la escuela que resuelva los nuevos problemas sociales, acudiendo a ella como posible tabla de salvación, justo cuando otras instancias sociales (particularmente la familia) renuncian a su ineludible papel en este terreno. Aparte de engendrar una cierta sensación de inutilidad del trabajo escolar, que en nada contribuye a la mejora de la educación, provoca una escasa consideración social de la profesión docente al no poder satisfacer tales demandas sociales. Algunos de estos cambios pueden ser percibidos como intentos de dismantelar una «artesanía» que ha costado mucho tiempo ir forjando. Objetivo de cualquier cambio debe ser, partiendo de reconocer la experiencia y el buen hacer profesional de muchos maestros y maestras, generar procesos de autorrevisión de la práctica, ampliar las competencias profesionales, y posibilitar condiciones organizativas y laborables propicias para ejercerlas. Por eso, en nada contribuye a la mejora anunciar muchas novedades al mismo tiempo, reestructurar especialidades, decir que además de enseñar nuevos contenidos, todo profesor deba –al mismo tiempo– tener una competencia en educación ambiental, para la salud, vial, del consumidor, para la paz, sexual, para el desarrollo, la igualdad, y educación moral y cívica. La sensación de desprofesionalización ante tal cúmulo de demandas no es la avenida más adecuada para mejorar la escuela. Más pausadamente vamos a ir generando una mejora interna, mediante roles y estructuras –entre ellas tiempos y espacios– que promuevan los cambios que deseamos.

Y es que acentuar la función educativa de la escuela debiera significar también ser conscientes de los graves problemas didácticos, ideológicos y sociales que en las condiciones actuales tiene dicha tarea, sobre todo para no imputar a la escuela y a sus profesores/as responsabilidades que también están fuera (20). Un docente no puede cargar con enseñar/educar en todo aquello que nos agobia: prevenir el sida, educar en la salud, no consumir en exceso productos innecesarios, comportarse cívicamente, etc. La

---

(20) Como señala. V. CAMPS («Educar en valores, què vol dir», *Perspectiva escolar*, 200, diciembre 1995, p. 52), debido a que ni la escuela ni sus profesores son los únicos agentes educativos, compartiendo tal función –al menos– con la familia y televisión, son igualmente responsables estos tres agentes. «No es legítimo esperar que la escuela pueda hacerlo todo. Tampoco lo es descargar en la familia todo el peso de la educación. Ni censurar a la televisión como la causa de todas las incoherencias que no sabemos resolver. Cabe arbitrar vías y medidas por las que el diálogo entre familia, escuela y medios de comunicación sea efectivo, con una mínima reflexión conjunta. Cabe, en una palabra, compartir responsabilidades y exigir las cuando no responden adecuadamente de sus obligaciones.»

paradoja llega al límite cuando, por ejemplo, los medios de comunicación y especialmente la televisión emplean las estrategias más sofisticadas para incrementar el consumo masivo e indiscriminado de productos, económicamente se diseñan estrategias para elevarlo (y así aumentar el producto interior), y sin embargo, la escuela debe educar para una actitud crítica, solidaria y responsable en las decisiones de uso o de consumo, mediante un tema transversal.

Es un desafío, al tiempo que una pesada carga y responsabilidad, declarar que **«el centro educativo como institución se responsabilizará de la formación moral y cívica de todos los alumnos y alumnas, que quedará reflejada en sus normas de funcionamiento, en la programación de las enseñanzas y en las actuaciones de todos los miembros de la comunidad escolar»** (MEC, 1994b). Y es que, por la *debilidad estratégica* de la institución escolar en la modernidad tardía, el centro escolar no puede asumir en exclusividad la formación moral de sus alumnos y alumnas, a riesgo de cargar con culpabilidades que no le pertenecen en propiedad. Si éstos deben tender a ser **«verdaderas escuelas de ciudadanía y firmes impulsores de actitudes éticamente valiosas»** (MEC, 1994a), paralelamente demanda –a su vez– *compartir esta función* con la implicación directa de los padres y de la llamada «comunidad educativa». Es preciso, entonces, reconocer que esta tarea no es sólo de la escuela y de sus profesores. Una inhibición implícita de estas otras instancias sociales no puede servir de excusa para cargar a la escuela con obligaciones que también están fuera de ella.

Cabe «otra» lectura de toda la demanda actual respecto a que la escuela eduque en valores. Si en décadas anteriores se solía imputar al sistema escolar el no adecuarse a las necesidades del mundo laboral, ahora, una *forma de hiperresponsabilizar* a la escuela de nuestros nuevos problemas (surgimientos de actitudes de intolerancia, violencia, consumismo, desigualdad, etc., en suma, de nuestra crisis de los valores democráticos) es exigirle que debe educar en valores (Bonal, 1995). De hecho son ya muchos los padres que se quejan, desdeñando la responsabilidad compartida que ellos debían tener, de que la escuela no está educando a sus hijos, incluso en «saber comer». Por eso, quizá el discurso sobre la educación en valores y transversalidad debiera servir, no para sobrecargar a la escuela con nuevas culpabilidades, sino más bien para que los docentes –sin renunciar a la importante labor que les corresponde– recuerden a los demás agentes educativos y socializadores lo que no deben olvidar: que es siempre una tarea compartida, y que no cabe pedir que la escuela resuelva aquello de lo que se inhiben o contribuyen a generar.

El profesorado es consciente de que una escuela pluralista y democrática debe, por una parte, respetar la diversidad de puntos de vista de la comunidad escolar acerca de lo que se considera bueno o correcto; pero, por otra, si quiere cumplir su función educativa, debe inducir (incluso con actitud beligerante) en los alumnos y alumnas un conjunto de valores, actitudes y acciones, intrínsecamente educativas, de acuerdo con la mejor tradición cultural. Con la desintegración de los modelos normativos tradicionales, en una coyuntura postmoderna donde la pluralidad de códigos, individualismo y relativismo son la tónica general, no hay un consenso ya dado sobre *desde qué bases comunes educar*, sino –como veremos– es algo que hay que construir en la comunidad escolar y social.

El tema se complica, además, porque se mezclan *diversos conceptos* de lo que deba ser educar en valores (Taberner, Bolívar y Ventura, 1995), y la posible *neutralidad* del profesorado puede ser entendida de muy diferentes formas. De acuerdo con la herencia kantiana/piagetiana, modernamente, hemos entendido que una educación en valores no es una práctica inculcadora de valores, sino –sin caer en relativismos o subjetivismos– que debe potenciar el desarrollo de principios y modos de actuar propios y justificados. Sin embargo, en la situación postmoderna actual, el asunto se ha complicado: el espacio común público que era la escuela, empieza a asumir tareas educativas reservadas a la esfera privada de la familia; el respeto a las diferencias cuestiona los valores comunes. El refugio en el formalismo (estrategias de razonamiento moral) y la confianza en no adoctrinar, mediante procedimientos imparciales de conducir el diálogo en el aula (por ejemplo clarificación de valores), ya no bastan. De ahí el renacimiento de la educación del carácter o la recuperación de la ética de las virtudes.

### *La llamada a la colaboración*

A su vez, el trabajo docente en la transversalidad supone unas relaciones de colegialidad y colaboración que, implicando al conjunto del profesorado en el desarrollo de la tarea educativa, conduzca a un compromiso por parte de la comunidad docente con las misiones consensuadas de la institución. Los centros escolares son concebidos, como imagen a la que tender, como comunidades con valores compartidos, que enlazan a las personas en función de una *visión común* y dan significado a la vida escolar. Una comunidad escolar tendría como núcleo un pacto de valores convenidos entre padres, alumnos y profesores («proyecto educativo»). La colegialidad, lejos del tradicional individualismo, resurge como una virtud profesional, cuando una congenialidad entre los miembros se vive en el interior de la comunidad.

Esta llamada a la colaboración que, como mensaje profético de salvación profesional y de la propia mejora escolar, recorre el mundo occidental, puede ser –en otra dimensión– un instrumento sutil («tecnología moral») para hacer más eficiente y aceptables las prescripciones oficiales, determinadas a nivel central. En nuestra actual coyuntura postmoderna, quizás, es la única respuesta para sobrevivir en un contexto escolar y social en que los problemas son impredecibles, las soluciones no están claras, o las demandas y expectativas se intensifican. Como reconoce Hargreaves (1994, p. 214) «*la colaboración ha llegado a ser un metaparadigma del cambio educativo y organizativo en la época postmoderna*».

Se ha destacado que una cooperación entre los profesores aporta un apoyo moral, incrementa la eficiencia y capacidad de reflexión, coordina esfuerzos y tiempos, reduce la incertidumbre de los planes de acción, proporciona oportunidades de aprender juntos, y otro amplio conjunto de virtudes. Así como el individualismo impedía uno de los estímulos más potentes para el cambio y renovación, la colaboración entre colegas lo favorece. Diversas teorías explicativas, sobre las condiciones organizativas que promueven el aprendizaje profesional, han destacado el trabajo conjunto y las experiencias comunes, como clave, en dicho aprendizaje organizativo. Pero en nuestra actual coyuntura postmoderna, un modo de refugio, cuando no de protección personal, es acudir

«nostálgicamente a mitos premodernos de comunidad, consenso y colaboración» (Hargreaves, 1994, p. 245). Bajo un pretendido uso progresista, se puede esconder una vieja utopía romántica, como de hecho era la propuesta originaria en la sociología alemana.

Pero, aparte de estas cuestiones de fondo, se aduce –con razón– que en las condiciones organizativas actuales de los centros no existen tiempos ni espacios para que los profesores trabajen juntos, por lo que en la práctica se suele dar, en el mejor de los casos, formas de «colaboración limitada». Las culturas profesionales en la enseñanza son dependientes de sus estructuras laborales (los horarios, la división por áreas/materias, la estructura arquitectónica, los órganos y formas de toma de decisiones, la distribución micropolítica del poder y estatus). Una cultura profesional de trabajo conjunto debe inducir la emergencia de nuevos roles y patrones de relaciones entre los profesores, rediseñando los entornos laborales, las estructuras organizativas y los modos de pensar y hacer la enseñanza.

Se reclama, entonces, una *ampliación de las competencias profesionales*, al pedir dotar toda la docencia de una cierta impregnación moral: «que los profesores incorporen a su práctica docente la dimensión moral y de formación en valores», decía el documento del MEC (1994a). Es cierto que en la última década se ha destacado la dimensión moral de la enseñanza (21), no sólo en el sentido de una «ética profesional», sino –más ampliamente– de que su ejercicio implica comprender, deliberar, y decidir colegiada/dialógicamente, dentro de un complejo marco social, político y moral. Recientemente, Philip Jackson y otros (1993), renovando su clásica descripción de 1968, han puesto de manifiesto cómo todo proceso interactivo de las aulas y centros –desde niveles más explícitos a otros más implícitos– es intrínsecamente una *actividad moral*, no tanto por los contenidos que se enseñan sino por la forma misma en que se regulan y expresan. Basta describir etnográficamente las percepciones de la enseñanza por los profesores para darse cuenta de hasta qué punto están repletas de consideraciones morales. Se ven a sí mismos como modelos de buena conducta y como guías en el arriesgado terreno moral.

Aun cuando se busque en la especialidad disciplinar un refugio firme de la profesión docente, cabría pensar (Sokkett, 1993) que la ampliación de dicha profesionalidad exige entrar en aquellas dimensiones valorativas y actitudinales que puedan promover una educación acorde con las demandas actuales. Un conjunto de virtudes (honestidad, compromiso, preocupación, justicia y prudencia) serían profesionales en la medida que son constitutivas de la práctica de la enseñanza. En lugar de un modelo aditivo de profesional, presente en las orientaciones de la reforma, en que además de experto en contenidos debe unir la dimensión de educador moral, la profesionalidad docente completa estaría –desde una perspectiva complementaria– en que la efectividad y la responsabilidad se implican mutuamente (Oser, 1994). Lo que sucede es que, después de un conjunto de procesos (el profesor como un trabajador de la enseñanza, enfoques técnicos de la enseñanza, devaluada percepción social, grave deterioro de la función educativa tras

---

(21) Vid., entre otros, J.I. GOODLAD, R. SODER y K.A. SIROTNIK (Eds.): *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990; y OSER, F.K., «Moral perspectives on teaching», en L. Darling-Hammond (Ed.): *Review of Research in Education*, 20, pp. 57-127.

las teorías de la reproducción, etc.), resulta complicado recuperar esta imagen de la profesión docente.

### *La transversalidad en Secundaria*

Si partimos, como se debiera, de la realidad interna de los centros escolares y asumimos nuestra propia tradición escolar, la cuestión es más compleja que la pervivencia de unos saberes consolidados como disciplinas desde los griegos (Moreno Marimón, 1993), propios de una élite filosófica. Por una parte, como han puesto de manifiesto los estudios históricos del currículum (Goodson, 1995), las materias escolares tienden por naturaleza a una estabilidad curricular; por otro –al menos en Secundaria– los contenidos son el organizador primario de la vida profesional de los profesores. Grossmann y Stodolsky (1994, p. 181) acaban de hacer una revisión sobre el papel de las materias/especialidades en la vida profesional de los profesores, mostrando hasta qué punto el contenido es el *organizador primario de la vida profesional de los profesores en Secundaria*:

«La práctica profesional de estos profesores y sus perspectivas sobre la enseñanza y el currículum están enmarcadas dentro de la materia particular que enseñan. Además, aspectos de la vida departamental que afectan directamente a la práctica docente, incluyendo las deliberaciones curriculares, las normas departamentales, el desarrollo profesional y curricular, también son reflejo del carácter específico de la materia. La importancia de la materia como contexto para la enseñanza puede ayudar a explicar por qué los profesores de matemáticas que enseñan en diferentes escuelas comparten perspectivas comunes sobre la enseñanza, distintas de los profesores de inglés que enseñan en el mismo centro que los de matemáticas.»

Comprender las normas y creencias, compartidas por los colegas de un departamento, diferenciales de otro, puede tener relevancia para la introducción de cambios educativos. Partir –entonces– del contexto de las disciplinas en los centros de Secundaria es un *factor crítico* para cualquier intento de reforma. Por eso mismo, cambios que afectan a la reorganización o integración de materias escolares y, consiguientemente, la pertenencia de los profesores a un departamento/área, al incidir en un elemento central de su propia identidad profesional, así como posiblemente a su estatus, generan la lógica resistencia.

Los profesores de Secundaria son profesores de *algo*, y ese algo (materia disciplinar) es clave en sus modos de ver y hacer, distinto entre unas materias y otras. En este segundo sentido, el papel de los departamentos es decisivo en los centros de Secundaria y Bachillerato, en la medida, en que como sucede en otros países, representa una *cultura profesional propia* de estos centros (22), caracterizada, entre otros elementos, por:

---

(22) Un buen análisis de esta cuestión lo ha realizado L.S. SISKIN, *Realms of knowledge: Academic departments in secondary schools*. Londres, Falmer Press, 1994. Para ver la reconceptualización de los primeros análisis consultar la obra coordinada por J.W. LITTLE y M.W. McLAUGHLIN (eds.): *Teachers'*

- a) Un *corpus* de conocimientos de la disciplina/s objeto de enseñanza, que –configura en gran medida– la *identidad profesional* del profesor y del Seminario/Departamento a que pertenece;
- b) el hecho de contribuir a *determinar lo que se enseña y cómo se hace*. La especialidad disciplinar configura un modo de ver y entender el curriculum;
- c) una *estructura ocupacional de trabajo y formas de relación* entre los docentes: individualidad, estructura departamental, etc., que configura una determinada visión sobre lo que deba ser la acción del centro y de cada uno de los agentes; y
- d) un proceso de *socialización profesional* específico en los Institutos de Secundaria que ha configurado un conjunto de expectativas y percepciones sobre lo que debe ser la acción docente.

Lo que sucede es que en nuestra actual situación social, caracterizada –entre otras cosas– por su complejidad, incertidumbre, nuevas demandas y atención a la diversidad, los centros de Secundaria están poco equipados para hacer frente a estos retos. De ahí el que acusen un «malestar» propio de la modernidad, como ha descrito Hargreaves (1994), haciéndose eco de las críticas comunitaristas de Taylor (1994). Las soluciones no son fáciles, sobre todo porque –por una parte– habría que preservar los aspectos positivos que la especialización profesional y los departamentos han tenido; por otra, porque no se puede romper de pronto una identidad profesional forjada en todo un proceso de socialización profesional y tradición histórica, menos aun pretender que funcionen de modo parecido a los centros de Primaria. Mientras tanto la cuestión está en ir tomando la educación como una tarea colegiada, donde las diferencias entre departamentos más que provocar déficits de aprendizaje en los alumnos lo enriquezcan. En lugar, entonces, de predicar con la transversalidad la abolición de las divisiones disciplinares, como algún ingenuo realiza, para desmantelar la profesionalidad con que contamos, sería más inteligente plantear qué podemos hacer para incrementar dicha profesionalidad de partida.

## SELECCIÓN DE CONTENIDOS CURRICULARES

La cuestión de la transversalidad –como señalaba anteriormente– apunta a cuál es la cultura relevante que merece ser enseñada/seleccionada en la formación de los ciudadanos: si seguir otorgando prioridad a un curriculum *instrumental* (contenidos científicos o instrumentales) orientado a la profesionalización; o *afectivo-vivencial* (socialización moral e integración cívica), recogiendo elementos pertenecientes a la socialización primaria. La verdadera cuestión, pues, es ¿para qué y qué enseñar?, ¿qué debe constituir una educación integral o global? Debe decidirse si se opta por la estabilidad curricular,

---

*works. Individuals, colleagues, and contexts*. Nueva York, Teachers College Press, 1993. Referido a nuestra realidad *vid.* V. FERRERES, «La cultura profesional de los docentes», en Grupo de Investigación Didáctica (ed.): *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID, pp. 3-39.

conservando la organización heredada de áreas y especialidades; o se recupera –en primer plano o complementariamente– un conjunto de cuestiones vivenciales, de las que la escuela comprensiva no debiera inhibirse.

La selección de contenidos escolares –es obvio reseñarlo– está en profunda crisis. Si durante bastante tiempo hemos criticado la función de reproducción social que los contenidos curriculares han ejercido, al proponer recuperar elementos de la llamada «buena educación», estamos empezando a recoger dimensiones dejadas en el camino por un progresismo mal entendido. O tal vez sea que, al haberse borrado la delimitación entre un ámbito perteneciente a la familia y otro público reservado a la escuela, con una cierta vertebración entre sí, la escuela se ve forzada a asumir ambas tareas educativas. A este hecho se ha referido Tedesco (1995, p. 99), acudiendo a la clásica distinción entre socialización primaria y secundaria, como «la primarización de la socialización secundaria», caracterizada por la incorporación en el curriculum escolar de elementos afectivo-vivenciales.

Especificar y justificar *qué deba ser enseñado*, a qué personas, a través de qué procesos de enseñanza y cómo están interrelacionados estos niveles, son las cuestiones clásicas del curriculum. Cuando se entiende en el sentido restringido de los objetivos y contenidos que enseñar, el debate curricular queda restringido a un asunto técnico sobre la efectividad instrumental de técnicas y formatos para gestionarlo, alejando el debate moral y social. Pero todo curriculum e innovación debe legitimar sus contenidos, lo que propone como nuevo, los fines que pretende, así como las opciones de valor que persigue. Toda una tradición de investigación crítica se ha encargado especialmente de ponerlo de manifiesto. Por otra parte, de modo paralelo, se ha desarrollado una tradición de investigación y experiencias prácticas, frecuentemente catalogada como gerencial, sobre los cómo, formas y procesos para llevar a cabo el diseño y desarrollo curricular. En general, la teoría del diseño curricular, aunque no siempre catalogable como gerencial, se ha movido en esta línea; dominada por una concepción técnico-burocrática, usurpa a los agentes educativos el poder de debatir y decidir lo que enseñar, se les limita a aplicar secuencial, racional y verticalmente lo determinado para cada nivel o etapa educativa.

Si, por una parte, las propuestas de cambio, al poner en juego factores ideológicos y sociopolíticos, necesitan ser legitimadas en función de unos valores para un momento histórico y para contexto particular; por otra, requieren condiciones (estructura, funciones, cultura profesional, procesos de trabajo, etc.), como contexto «ecológico» adecuado para generar y poder realizar el cambio curricular. Como ha escrito Escudero (1993, p. 83):

«Esta doble y simultánea faceta de los contenidos (qués) y procesos (cómo) de las reformas, cambios o innovación en educación, aparece en la actualidad ampliamente reconocida y justificada por un elenco de posiciones teóricas y programáticas que, pese a remitir a plataformas ideológicas diferentes, coinciden en destacar la necesaria legitimación axiológica, cultural, social, política, económica y ética del curriculum y su transformación y, al tiempo, la articulación adecuada de los contextos, procesos y sujetos que han de participar en la realización concreta y situacional de una praxis de mejora de la educación.»

Por eso no sólo necesitamos justificar los contenidos de lo que queremos cambiar, sino *articular los procesos* adecuados para llevarlo a cabo. Esta doble vertiente forma parte sustancial de mi análisis de los «temas/ejes transversales». Si no se justifican adecuadamente los contenidos, la propuesta se nos convierte en tecnocrática, pero si además no articula el cómo llevarlo a cabo se quedará en prácticas discursivas o apariencia de cambio. Si bien, por lo que he señalado, cabe argumentar una cierta legitimación de la transversalidad, mi crítica se dirige a no haber logrado la necesaria coherencia en su articulación práctica, por continuar dominando una verticalidad en el diseño.

En el modelo de diseño curricular de la Reforma se determinan los contenidos educativos valiosos en función, en primer lugar, de los contenidos disciplinares de cada área (aun cuando éstos incluyan actitudes y valores) y, complementariamente, aquellas problemáticas sociales que demandan una acción formativa de la escuela. Pero cuando el problema se cifra en secuenciar disciplinarmente cada una de las áreas curriculares, tomando como núcleo organizador los contenidos conceptuales, entonces, los llamados temas «transversales» empiezan a no encajar puesto que apuntan a otra dimensión: cuál es la cultura relevante que merece la pena ser enseñada. Por eso, en lugar de plantearnos la cuestión sobre cómo encajar los temas transversales en el currículum de las diferentes áreas disciplinares, se debe dar la vuelta para repensar y consensuar qué necesitan hoy conocer los ciudadanos/as en nuestro mundo para facilitar su entendimiento y para contribuir al mundo que deseamos tener.

La inserción curricular de los temas transversales en el Proyecto curricular, con la consiguiente corresponsabilidad de todas las áreas, no es tarea fácil en la práctica. La aspiración última de una transversalidad en el currículum sería el que los ejes transversales, de acuerdo con las finalidades educativas, sean los verdaderos y únicos ejes estructuradores del currículo, quedando los restantes contenidos científicos con un carácter instrumental. Como señala R. Yus (1995) los temas transversales vienen a poner en crisis, al menos en los niveles básicos de enseñanza, la concepción disciplinar de la cultura, al exigir un tratamiento global o interdisciplinar de los contenidos. «Naturalmente –comenta agudamente– esta concepción exigiría una relativización de la "obligatoriedad" de los contenidos a nivel estatal, situándolos como instrumentos, abiertos, variables y diversos, para alcanzar los objetivos, que a fin de cuentas es el referente principal del modelo didáctico».

En este sentido, cabe plantearse si los temas transversales tienen contenidos conceptuales sustantivos propios o, más bien, de acuerdo con la «infusión/impregnación», vienen dados por los de las áreas curriculares. Parecería que, tomando en serio cada tema transversal, cabría defender una especificidad conceptual, que permita «**formular cuestiones específicas que no son características de las áreas disciplinares**» (Pujol, 1996, p. 9), que sería menor en el ámbito de los procedimientos y, más común, por su mayor generalidad, en las actitudes y valores. Pero ello no quita legitimidad a la defensa autónoma de los temas transversales como espacios curriculares propios; si no se hace es por razones pragmáticas (no aumentar el número de disciplinas, no estar consolidados como especialidades de los docentes, etc.).

Por otra parte, si bien tienen una fuerte carga actitudinal (sensibilización afectiva y comportamental ante un conjunto de cuestiones y aspectos), conllevan también sus propios conceptos y procedimientos. Como reconoce Martín (1994, p. 55): «los temas transversales suponen, al igual que las restantes enseñanzas, el aprendizaje de tres tipos de contenidos; no obstante, el peso de los contenidos referidos a valores, normas y actitudes es mucho mayor que en el resto del currículo». Los temas transversales, como contenidos, poseen su propia red conceptual y de procedimientos, no se limitan a componentes actitudinales o valorativos. Precisamente en la medida en que el componente cognitivo se relaciona con las actitudes, según muestra tanto la teoría de las actitudes como la psicología del desarrollo moral, la formación en valores y actitudes se apoya en componentes conceptuales.

Pero resulta que, tal como han quedado delimitados curricularmente, por un lado están los contenidos valorativos de cada una de las áreas, fijados curricularmente; por otro, los ejes/temas transversales, que tienen un componente valorativo propio. Como plantea el colectivo Hegoa (1994): «¿Surgen los contenidos valorativos del análisis de las transversalidades en las fuentes de fundamentación del currículum? ¿Son los valores que aparecen en las áreas la traducción de una lectura específica de lo transversal? ¿Deberá la concreción curricular recoger los transversales y reordenar a su vez los contenidos valorativos de las áreas?». Desde luego la estructura de los diseños curriculares no da respuesta, es una tarea para los equipos docentes en sus proyectos curriculares.

#### «Y AHORA, ¿CÓMO METEMOS LOS TRANSVERSALES?»: LÓGICA DISCIPLINAR VERSUS TRANSVERSALIDAD

La dimensión transversal, nueva en el currículo, que pretende trascender la propia organización vertical por áreas y bloques de contenido (con sus correspondientes «criterios de evaluación») que los propios decretos de currículo establecen, resulta muy problemática; pues hay una contradicción interna entre el modelo de diseño curricular elegido, básicamente tyleriano (Coll y Bolea, 1990, pp. 361-62), unido a una teoría del diseño de la instrucción como la «Teoría de la elaboración» (Reigeluth, Merrill y otros, 1980; Coll, 1987), que conduce a situar los contenidos disciplinares como «eje estructurador del currículo» (Coll y Solé, 1987; Coll, Pozo y otros, 1992) de un lado; y unos ejes/temas que traspasan los límites de dicho modelo, al no estar estructurados por áreas ni en secuencias de bloques de contenido.

Optar en un sentido fuerte por la transversalidad, como señalan muchos profesores y asesores, exige ir más allá de la organización por áreas y bloques de contenido que los propios decretos de currículo establecen, fracturando –en parte– la lógica disciplinar. Las propuestas oficiales de secuenciación no logran integrar dichos contenidos, por lo que se prefiere transferir esta tarea a los equipos docentes, para que en sus respectivos Proyectos de Centro (educativos y curriculares) impregnen toda la actividad docente. Cuando se parte de un *diseño curricular fuertemente disciplinar* se genera el problema de cómo introducir después los temas transversales en cada área («y ahora, ¿cómo metemos los transversales?», preguntan los profesores cuando han elaborado por áreas el Proyecto curricular).

De este modo, los contenidos de cada área son presentados siguiendo la estructura y epítome (Reigeluth, Merrill y otros, 1980) de la disciplina en cuestión, que es la que de hecho marca la macrosecuencia que constituye cada área curricular, para exigir después que los Proyectos Curriculares deban incluir un tratamiento horizontal en torno a los temas transversales. Si el modelo de diseño curricular ya incluyera –como núcleo estructurador– la problemática social y demandas sociales, en principio, la cuestión irresoluble de integrar lo que se ha planteado de modo separado se habría desvanecido. La Administración educativa se ha preocupado por fijar los contenidos de las áreas de conocimiento tradicionales, que deberán respetarse en los proyectos curriculares de centro, mientras deja en el estado de *impregnación espiritual* lo que constituiría la verdadera innovación en el currículo de la Reforma.

Ciertamente, se podría considerar que los temas transversales ya están incluidos en los contenidos curriculares de cada área, y así parecen darlo a entender los cuadernos ministeriales dedicados a cada tema transversal, dentro de los «Materiales para la Reforma». De hecho se suele aducir que **«estos contenidos no suponen aumentar los ya existentes sino que han de impregnar el currículo escolar»** (MEC, 1992a). Las dimensiones transversales ya están presentes, sólo es preciso explicitarlas, sin necesidad de aumentar/añadir nuevos contenidos (23). Y cuando parezcan estar más alejadas (por ejemplo, encontrar la «educación vial» o «educación para la salud» en el área de Matemáticas) se puede intentar que los contenidos procedimentales (en este caso «los problemas») se apliquen a tales problemáticas.

Pero es evidente que la educación moral y cívica no puede quedar cifrada en las actitudes que acompañan a los contenidos conceptuales tratados; éstas tienen también una dimensión conceptual o cognitiva y de procedimientos o hábitos. De ahí la *debilidad del planteamiento de los contenidos actitudinales* (Bolívar, 1992; Puig, 1995) y la necesidad de completar la acción educativa mediante contenidos transversales, que, además del componente actitudinal, conllevan también la enseñanza de conceptos y procedimientos.

Si leemos con atención los objetivos generales de cada etapa educativa, sorprende que se refieren mayoritariamente a cuestiones transversales, hasta el punto de que casi han desaparecido las dimensiones cognitivo-conceptuales. Luego, los contenidos responden a las disciplinas científicas que dan sentido a las áreas (24). Al haber separado

---

(23) Así JIMÉNEZ ARMESTO y LALIENA ANDREU (Temas transversales. *Educación ambiental*. Madrid, MEC, 1992, p. 13) revisando los contenidos y objetivos de Educación ambiental de los currículos oficiales señalan que «trabajando los contenidos que la ley sugiere con una metodología adecuada no será necesario añadir o modificar ningún contenido, ni añadir trabajo extra de programación. Se trata de un enfoque particular del trabajo habitual».

(24) Un ejemplo paradigmático lo proporciona el análisis de los bloques de contenido del área de «Sociales, Geografía e Historia» de Secundaria Obligatoria, como analicé en otro lugar (BOLÍVAR, 1993a, cap. 2). Los tres primeros bloques pertenecen a Geografía, a continuación aparecen tres referidos a Historia, dos a Sociología-Economía, y el último (descontando el añadido de Ética) a Arte. FERNÁNDEZ ENGUITA también ya criticó acertadamente («El aprendizaje de lo social», *Educación y Sociedad*, 8, 1991, pp. 7-24) esta forma disciplinar de plantear justamente el campo que podría/debía ser interdisciplinar o globalizado.

formalmente los objetivos («para qué enseñar») de los contenidos («qué enseñar») se provoca esta incongruencia artificial en el diseño, pues en la práctica no suele suceder. La inconsistencia proviene, entonces, de que los objetivos quedan como una introducción retórica (declaraciones iniciales), cuando son los contenidos los que marcan el diseño curricular. Por su parte, los aspectos actitudinales y transversales casi desaparecen de los «criterios de evaluación», a lo que me referí (Bolívar, 1992) como «corrosión» de los aspectos actitudinales del currículo. Como comentan Otano y Sierra (1994, p. 25), «no se puede negar que, en conjunto, se decanta hacia una visión de los contenidos curriculares de carácter disciplinar. La presencia, aunque sea transversal, de los temas de interés social no queda asegurada, sino que se deja a la decisión de cada centro. Y, en todo caso, se le exige que esta decisión sea respetuosa y compatible con las áreas que van a ser objeto final de la evaluación del alumnado».

La «Teoría de la elaboración», tomada un tanto libremente, acogiendo sus últimas formulaciones cognitivistas, ha servido (Bolívar, 1993b) tanto para la distinción de los contenidos conceptuales (hechos, conceptos y principios) y procedimientos (25), como –sobre todo– para su secuenciación. En relación al primero, una grave opción ha sido defender que «para cualquier ámbito del saber es posible identificar contenidos relativos a cada una de las categorías señaladas» (Coll y Solé, 1987, p. 24). De acuerdo con la «Teoría de la elaboración» de la instrucción, el que haya contenidos de conceptos, hechos, principios, o contenidos de procedimientos, no implica que todo tópico o contenido tenga que ser necesariamente subdividido en las tres categorías, porque entonces se nos convierte en *un corsé o rejilla que debemos rellenar obligatoriamente*, cual antigua taxonomía tripartita (objetivos cognoscitivos, afectivos y psicomotores), como he criticado en otro lugar (Bolívar, 1992), y está proliferando en numerosas programaciones y proyectos publicados para el profesorado.

En relación con la secuenciación, si bien ha sido uno de los modelos más potentes para organizar y secuenciar los contenidos curriculares, descontextualiza y reifica el contenido, dividiéndolo en unidades discretas, para proponer una integración de aspectos (Wilson y Cole, 1992). Además, sólo sirve para contenidos elementales y procedimientos muy delimitados; en cualquier caso no vale para las actitudes y valores (que, más bien, serían dependientes de una adecuada teoría del desarrollo moral). Supone que la clave del éxito en la enseñanza-aprendizaje está en la adecuada secuenciación de contenidos. Partiendo de que existen unos prerrequisitos para el aprendizaje, unas estructuras y conocimientos previos, y un determinado nivel de desarrollo cognitivo, se plantea –como «el problema de la enseñanza»– la necesidad de escalonar adecuadamente los contenidos.

Por otra parte, la cuestión de la secuenciación de contenidos se mezcla, con motivo de los tres niveles de concreción curricular, al hilo de las nuevas olas descentralizadoras,

---

(25) Los contenidos actitudinales, sin embargo, proceden de un conjunto de análisis (como el «currículum oculto») y demandas sociales (recuperar la función educativa de la escuela). Como reconoce Ch. REIGELUTH («Elaborating the Elaboration Theory», *Educational Technology and Development*, 40, 1992, p. 82): «La Teoría de la elaboración no se ha aplicado a campos que no impliquen destrezas, como secuencias para desarrollar comprensión, actitudes, morales o éticas».

de dar una cierta autonomía a los centros y equipos docentes, para que sean éstos quienes secuencien los contenidos en sus respectivos Proyectos Curriculares de Etapa, aunque las Administraciones educativas han hecho su propia propuesta, con carácter orientativo/supervisor, de distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación en ciclos/cursos. La Administración respectiva –como he señalado– se reserva el poder/capacidad para determinar y seleccionar el contenido curricular de cada etapa educativa, transfiriendo a los centros/equipos docentes la forma de organizarlo o secuenciarlo, si otras instancias (p.e. materiales curriculares o libros de texto) no lo han hecho ya, y –finalmente– el asunto se convierte en algo retórico o burocrático.

Esta feliz «mezcla» de un problema didáctico (derivado –como hemos visto– de la «Teoría de la elaboración») con un problema de política educativa (autonomía en el desarrollo curricular), junto con la adaptación curricular a contextos culturalmente diversos, marca el tema de la secuenciación de los contenidos, como cuestión «estrella» en la elaboración de los Proyectos Curriculares de Etapa/centro. Al tiempo, promete unas expectativas infundadas, cual antigua programación, de que si se secuencian «bien» (como antes «si se programa bien») todos alcanzarán, al final, con diferentes ritmos, los contenidos deseados. La diversidad psicológica (que no social) puede ser superada por la secuenciación de contenidos. Algunos profesores, más concienciados críticamente, ya han percibido lo que supone de tarea burocrática, sin incidencia real, al no haber cambiado sustantivamente los contextos organizativos y laborales, y están practicando una suerte de «resistencia constructiva» (o, a su modo, «desobediencia civil») a invertir grandes cantidades de tiempo en tal tarea.

#### ORGANIZACIÓN CURRICULAR: ENTRE NUEVOS CONTENIDOS, EJES DE GLOBALIZACIÓN Y LABOR CONJUNTA DEL CENTRO

¿Las cuestiones transversales son nuevos contenidos o ejes de globalización? En este sentido no es lo mismo hablar de «temas», «materias» o «ámbitos temáticos prioritarios» que «ejes», «líneas» o «ámbitos de conocimiento y experiencia». Estos segundos vienen a denotar la idea de potenciales ejes vertebradores del currículo, mientras los primeros se orientan más a nuevos contenidos o temas. En el fondo, la cuestión está apuntando a una doble concepción curricular.

La pretensión de que los ejes transversales no están asociados a una disciplina, sino que atraviesan el curriculum en todas y cada una de las áreas de las distintas etapas educativas, está implicando un *nuevo modelo curricular*: La transversalidad tiende a un curriculum como un proceso contextualizado socialmente, entendido como un proyecto cultural, algo que se crea y genera en diversas prácticas interactivas, no limitadas al aula. Junto a él, el currículo oficial –más tecnocráticamente– es un documento para gestionar en sucesivos niveles (Cornblet, 1990). El primero, por definición, debe tener un carácter abierto, sin especificación reglada de contenidos; viene dado por su relevancia social, y trasciende/rompe la estructura disciplinar en tiempos y espacios, etc. Se reproduciría así, implícitamente (26), la *doble concepción curricular* que ha dominado como de-

---

(26) Por lo demás sería manifiesta, a otro nivel, entre la formulación, como *syllabus*, del art. 4.1

bate, como dos alternativas que se suceden una a otra pendularmente en la segunda mitad del siglo: plan de estudios, y/o experiencias sociales relevantes vividas. Como tal habría reclamado, en lugar de una ingeniería para encajar los diversos componentes formales, una teoría que, con un cuerpo de ideas coherente y sistemático, diera sentido al conocimiento escolar, como guía para decidirse por acciones apropiadas y justificables.

De este modo, se genera un grave problema en la práctica escolar entre ambas concepciones curriculares: un punto de vista *integrado* del curriculum y la *fragmentación* no sólo en áreas y bloques de contenidos, sino la separación de cada uno en elementos discretos (hechos, conceptos, principios; procedimientos; actitudes) con sus propios códigos. Entre el conocimiento curricular como algo ya dado, a enseñar/aprender, y el curriculum como un modo de conocer y vivir en el aula/centro/entorno, se juega la transversalidad. Se trata –decía Fierro (27)– de cómo conjugar «un currículo prescrito y, por tanto, relativamente fijo, con las exigencias y proyectos de permanente innovación curricular y didáctica»; sacando –a continuación– la conclusión de que «es poco probable una participación real, activa, transformadora e innovadora, cuando las grandes y las pequeñas líneas de contenidos y de objetivos didácticos están trazadas, fijadas por la norma».

Una salida airosa para no incrementar la contradicción que comentamos ha sido últimamente –como mostraba antes–, vista la buena acogida que ha tenido la *remoralización*, dirigir la transversalidad a la educación moral y cívica. De este modo, en lugar de potenciales ejes globalizadores del currículo, que cuestionarían la organización de contenidos establecida, se les hace girar en torno a este nuevo «tema transversal nuclear», que corona y agrupa a todos los restantes. Esto permite, a su vez, trasladar la transversalidad al Proyecto educativo, desde cuya reasunción de valores se irradiará la vida moral del centro y las tareas del aula.

A su vez, la opción anterior permite salvar otra contradicción: si son auténticos contenidos curriculares, exigirían *tiempos y espacios propios*, pero añadidos a los ya establecidos, incrementarían de un modo inaceptable el volumen total. Como señala Rafael Yús (1996a) «de este modo, finalmente se ha optado por sacrificar el "espacio" que exigen los contenidos transversales y, para ser consecuentes con los objetivos, no se les hace desaparecer, sino que se les deja «gravitar» sobre los contenidos disciplinares, sin acabar de resolver el problema organizativo que ello supone y finalmente dejando sin

---

de la LOGSE («conjunto de...que regularán la práctica docente»), y aquellas otras que aparecían en las páginas iniciales de los DCB de 1989 («todo aquello que el medio escolar ofrece como posibilidad de aprendizaje»). En la definición del Decreto de Enseñanzas Mínimas (MEC, 1991a) se quería mostrar que esta segunda dimensión era la que justificaba la inclusión de contenidos actitudinales: «La noción de currículo no debe circunscribirse a un mero programa o plan de estudios, limitado exclusivamente a contenidos intelectuales, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela referidos a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores».

(27) A. FIERRO, «Diseño y desafíos de la reforma educativa española», *Revista de Educación*, 305, 1994, p. 33.

criterio de evaluación a estos contenidos». Por eso, tal como ha quedado configurado, más se acerca a un sumatorio o convergencia de las materias/áreas sobre un tema.

Y es que educar en la transversalidad es enfocar de un modo complejo la comprensión del mundo (Yus, 1996b), que supere la división actual de los conocimientos disciplinares, manifiesta en la propia estructura organizativa y horaria de los centros (Hargreaves, 1994). Si desde una tradición analítica hemos entendido pensar como separar, eliminar las interrelaciones, la complejidad; de acuerdo con un paradigma emergente en diversos campos del pensamiento (Edgar Morin desde la antropología social o Ilya Prigogine desde la filosofía de la ciencia natural, entre otros, lo vienen repitiendo en los últimos años), los problemas son interdependientes. En lugar de relaciones lineales de causa-efecto de la mecánica clásica, se va imponiendo un tratamiento sistemático (causalidad en bucle), en el que todo está relacionado, en una «nueva alianza» de la vida y naturaleza (28), configurando un reencantamiento del mundo en una comprensión más humana, estableciendo una integración entre las «dos culturas». Dice Morin (1983, p. 418): «El pensamiento complejo tiende a la multidimensionalidad», cualquier sistema está inmerso en un entorno, que provoca una causalidad múltiple, donde el azar y el desorden no son eliminables. La imagen del universo que dibujan Prigogine y Stengers es un mundo abierto, complejo y no predecible, donde el orden y el caos mantienen unas relaciones dinámicas. Contextualizar el pensamiento significa –entonces– pensar los hechos en relación a un marco amplio no parcelado, y éste en un plano de consecuencias/efectos mundiales. A su vez, en un pensamiento complejo los conocimientos no tienen sentido separados unos de otros (Morin, 1994).

La educación medio-ambiental proporciona un ejemplo de causalidad en bucle. Al educar transversalmente no sólo tratamos de poner de manifiesto la interrelación de variables que intervienen, sino también las consecuencias imprevistas que puede tener tomar determinadas decisiones; por tanto se abandona un enfoque centrado en la vida concreta del individuo, para educar en la complejidad. Como señalan Pujol y Sanmartí (1995, p. 10)

«Educar en la transversalidad implica un cambio de perspectiva mucho más amplio que afecta a la visión misma del mundo y de la ciencia y, en consecuencia, a la selección de contenidos y a su jerarquización y estructuración.»

Esto conlleva que enseñar educando en la transversalidad no se reduciría a considerar los aspectos éticos o a sacar algunas implicaciones morales de los contenidos tratados. Afectaría, más radicalmente, a organizar cíclicamente los contenidos y la enseñanza, en lugar de las formas lineales y compartimentadas vigentes. Algunos de los muchos esquemas ingeniosos que proliferan en los trabajos sobre temas transversales, que pretenden mostrar cómo, sobre el papel, todo se puede relacionar con todo, apuntan certeramente a esta cuestión nuclear. Cuando se habla de «transversalizar los trans-

---

(28) Cfr. Ilya PRIGOGINE e Isabel STENGERS, *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid, Alianza Ed., 1983. De EDGAR MORIN, entre otros, *Ciencia con consciencia* (Barcelona, Anthropos, 1984), *El Método I. La naturaleza de la naturaleza* (Madrid, Crítica, 1981), y *El Método II. La vida de la vida* (Madrid, Cátedra, 1983).

versales» se pretende, en este mismo sentido, «posibilitar la comprensión global de la compleja sociedad en la que nos ha tocado vivir, analizando, desde diferentes ángulos, las problemáticas que ésta nos plantea» (Álvarez Martín, 1994, p. 13).

Pero también hemos de reconocer que ahora mismo, a riesgo de generar mayor resistencia o dismantlar la profesionalidad con que contamos, no es viable romper, máxime incluyendo los Institutos de Educación Secundaria, con la estructura de contenidos disciplinares por áreas. Y quizás, sin desdeñar los aspectos críticos anteriores, pueda ser una *situación transitoria* la indefinición actual, en la medida que permita que grupos comprometidos activamente con el desarrollo curricular de los temas transversales, puedan comenzar a trascender el currículo oficial. Mientras tanto, otros, conservando la organización por áreas/materias, de las que son especialistas, inician experiencias interdisciplinares –de mayor o menor alcance educativo– en torno a estas problemáticas. En cualquier caso se está induciendo una sensibilización general, como caldo de cultivo para propuestas más radicales; lo que no implica dejar el campo para que cada uno cultive su jardín particular, sino ir articulando los procesos (de formación inicial y permanente, apoyos y asesoramiento) y contextos organizativos que promuevan la mejora que deseamos.

Por esto mismo una opción en exceso aventurada sería el que los ejes transversales, de acuerdo con las finalidades educativas, sean los verdaderos y únicos ejes vertebradores del currículo, quedando los restantes contenidos científicos con un carácter instrumental. Partiendo –por ahora– de nuestra realidad, e intentando acercarse a lo deseable, para que no queden –especialmente en Secundaria– como responsabilidad de todos y de ninguno, exigen una propuesta curricular específica planificada, no ocasional o esporádica. Sin tomarlos como nuevas materias, la cuestión es cómo organizar –a nivel de centro, ciclo o área– el curriculum en torno a ámbitos de relevancia cultural para dar una funcionalidad moral y social a la educación, al tiempo que «transversalizar» las áreas. Todo depende, en último extremo, de cómo se establezca su enseñanza, se incardinan en el Proyecto de Centro y el grado de consenso y compromiso alcanzado.

La organización de los contenidos plantea cómo conjugar la lógica de las materias con los problemas sociomorales inmersos en las situaciones reales. Se trata –entonces– de dar un sentido de globalidad a la enseñanza de campo disciplinar, no olvidando la interrelación compleja (social y natural) que mantiene con los restantes. La globalización en Secundaria, recogiendo sugerencias de Zabala (1995, pp. 167-168), no puede ser entendida sólo en claves psicológicas, como métodos/técnicas heredados de la educación infantil (núcleos de experiencias inmediatas); es fundamentalmente un *enfoque* a las disciplinas/áreas que posibilite una comprensión amplia del campo, que incluya sus implicaciones sociales y morales. Al ampliar el círculo de relaciones, tanto con las restantes materias que configuran el curriculum escolar (interdisciplinar), como –sobre todo– funcionalmente con el entorno natural y social, necesariamente se está provocando un tratamiento integrado y transversal de los contenidos.

En los últimos años, con motivo de los múltiples intentos laudables de renovación de la práctica educativa, mediante la puesta en práctica de la transversalidad, se han ido generando propuestas curriculares y experiencias dispares. Voy a reflejar, a conti-

nuación, algunas de las formas en las que se ha organizado el desarrollo curricular de la transversalidad.

*La transversalidad desde las áreas: Nuevos contenidos vs. funcionalidad sociomoral*

Dentro de la estructura organizativa vertical por áreas y disciplinas, en las que éstas son el eje organizador principal (en espacios, horarios y profesorado encargado) del trabajo escolar, se intenta abordar las dimensiones transversales, mediante:

- a) *Elaboración deductiva*: Las declaraciones iniciales de las finalidades educativas incluirían unos valores referidos a cuestiones transversales, que determinarían priorizar/redefinir los objetivos generales de Etapa/Ciclo que, a su vez, podrían condicionar la formulación de los objetivos de cada área. De este modo, se intentan introducir los temas curriculares en las programaciones de cada área, dentro de los Proyectos Curriculares de Etapa. Estas formas deductivas de planificación de la enseñanza, más allá de programar en «doble folio cuadrículado», en un formato de «muñeca rusa» (por los diversos subsistemas que se van encajando unos en otros), como dice B. Salinas (29), que ahora –de nuevo– comienzan a proliferar, en poco contribuyen a renovar la práctica docente.
- b) *Materias específicas* (educación para la salud, educación ambiental, educación para la paz, etc.), lo que ha dado lugar, en algunos casos, a una amplia dispersión de acciones educativas, desconectadas de los restantes contenidos, con un tratamiento aditivo. Debido a que no todos pueden ser conjuntamente desarrollados, se suele –en estos casos– dar prioridad en unos cursos escolares a uno/s temas transversales, según iniciativas, y en otros cursos a otros. La elaboración por profesores expertos de excelentes materiales curriculares específicos, lleva a pensar que su inclusión curricular sólo podría hacerse dedicando un tiempo y profesor propio.
- c) *Espacios de transversalidad*. Una propuesta intermedia, común en Secundaria para comenzar a andar, es que –sin desdeñar una acción colegiada– el desarrollo normal de las áreas disciplinares se ve escalonado, en determinados espacios y tiempos, con proyectos, centros de interés, talleres, o jornadas culturales de temática transversal. Así pues, el claustro puede prever los modos cómo, en determinados momentos (más o menos distanciados y con mayor o menor duración), se van a desarrollar conjuntamente cuestiones transversales. Así, como señalan Gavidia y Rodes (1994, p. 9), «existen momentos de aprendizaje interdisciplinar para el desarrollo de ciertos temas transversales, que son presentados como proyectos o unidades didácticas de centros de interés o problemas a investigar».

---

(29) D. SALINAS, «La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional», en J.F. ANGULO y N. BLANCO (Eds.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona, Aljibe, pp. 135-160.

- d) *Acciones esporádicas o aisladas*, en plan de «campana», desconectadas del desarrollo curricular cotidiano, como es conmemorar las efemérides de especial significación (30) para el desarrollo de la educación en valores (celebración del día de los derechos del niño/a, de los derechos humanos, de la no-violencia y la paz, o internacional de la mujer, etc.). La cuestión de la celebración de una fecha simbólica, además de que se pueda elaborar una paloma de la paz, es dependiente del modo como se incluyan en el desarrollo normal de tareas y del sentido con que los vivencien los alumnos/as. Como ha mostrado, gráficamente, R. Yus (1986a) puede ser un acto puntual y desconectado, el inicio de un programa, el punto de llegada, o estar insertos como un momento de inflexión en el desarrollo de un programa.

Tras este período innovador con prácticas diversas se plantea qué significa integrar la dimensión transversal en el curriculum. La opción de organización curricular debe moverse entre el peligro de que la susodicha «impregnación» de lugar a ser responsabilidad de todos y al tratamiento opcional por algunos o ninguno, y reservar un tiempo y espacio para cada uno de los temas transversales. Ni se puede pretender que los temas transversales se conviertan en nuevas materias, ni que queden diluidos como dimensión etérea en el curriculum, por lo que las propuestas—en línea con una práctica docente globalizada o interdisciplinar—deben dirigirse tanto a organizar las áreas en torno a núcleos de interés socio-moral, como en dar, desde las propias disciplinas, una dimensión amplia al propio conocimiento escolar. Como señala una normativa reciente en Andalucía (CECJA, 1996a): «Esto supone combinar conocimientos propios de diversas áreas o materias con elementos cotidianos, elementos de interés social y componentes referidos al desarrollo de actitudes y valores».

Analizando el contexto de nuestros centros parece que no sería aconsejable reservar algunos tiempos, espacios y profesorado a lo largo del curso escolar para los temas/ejes transversales. Esto generaría nuevas materias/áreas, sobrecargando el currículo escolar y, sobre todo, rompería justo con todo lo que significa el planteamiento de la transversalidad. La inclusión de los temas transversales debe, entonces, realizarse en el conjunto de actividades educativas del centro e insertas en los contenidos temáticos de cada área. Para no quedar diluidos en las áreas, o como acciones esporádicas, apostar en sentido fuerte por la educación moral y cívica mediante los temas transversales significaría que—en último extremo—la enseñanza de las áreas se realiza por su *funcionalidad en el ámbito social y moral* de la transversalidad (González Lucini, 1994a). Por ello es muy importante, en primer lugar, que se incardinan en el Proyecto de Centro con un alto grado de consenso y compromiso por parte de los profesores y de la comunidad escolar. El centro escolar puede ser un ámbito de reflexión individual y colectiva que permita construir, de modo racional y autónomo, principios generales de valor y ejercitar normas de conducta contextualizadas, para ir capacitando al alumno a adoptar un tipo de conductas personales coherentes con esos principios (Puig, 1995). En este caso, la transversalidad apunta, como ya hemos dicho, a lo que la mejor tradición educativa siempre aspiró a ser: educar para la vida, enseñando. En términos actuales: en los

---

(30) Diversas normativas oficiales (MEC, 1994b, CECJA, 1996a) proponen, para «completar la acción educativa», una relación de fechas conmemorativas, a celebrar en los centros.

contenidos curriculares y en los propios contextos interactivos del aula/centro se vivencian y manifiestan aquellos valores, normas y actitudes en las que razonablemente sería deseable educar, «redimensionando» le gusta decir a González Lucini, la enseñanza para convertirla en educación.

#### *Ejes de Globalización: Proyectos de trabajo/Centros de interés*

Una organización globalizada de los contenidos, especialmente en Primaria, adopta diferentes modalidades (centros de interés, tópicos, proyectos de trabajo, temas de investigación, etc.), en las que los conocimientos de varios campos se ponen al servicio de un núcleo aglutinador, normalmente del entorno sociocultural del alumnado, favoreciendo de este modo la motivación y la forma natural de aprender del alumno, exigiendo –además– una actitud específica por parte del profesorado. Porque, como sabemos, un *enfoque globalizador* de los contenidos no es una suma de éstos en torno a un tema, tampoco se trata de forzar las relaciones entre contenidos de modo arbitrario, sino de dar un sentido nuevo al conocimiento escolar, favoreciendo un desarrollo curricular innovador y crítico (Hernández y Ventura, 1992).

La metodología globalizadora, argumentada desde presupuestos psicológicos, junto a la organización de contenidos de forma interdisciplinar, nos llevaría a un «currículum integrado», como modo de conjuntar las razones que justifican la globalización y las que proceden de la interdisciplinariedad del conocimiento (Torres, 1994). Además, la integración del conocimiento y el trabajo globalizado en el aula significa, en último extremo, tender a situar el conocimiento escolar de forma interdependiente, donde la interrelación de las distintas partes, contribuya a comprender la complejidad del mundo. La práctica docente tendría como objetivo que el alumno «establezca relaciones con muchos aspectos de sus conocimientos anteriores mientras que, al propio tiempo, va integrando nuevos conocimientos significativos» (Hernández y Ventura, 1992, p. 48). Desde esta perspectiva, la globalización, más que responder a una organización del conocimiento desde el profesor, pretende que el alumno establezca inferencias y relaciones por sí mismo, de modo que los alumnos puedan –con la información proporcionada o buscada– realizar tareas reconstructivas.

La globalización desde formas organizativas de los contenidos escolares, basadas en la estructura disciplinar, como sucede en el currículo oficial, presenta algunas limitaciones internas, permitiendo una mayor flexibilidad la organización por tópicos/temas y por proyectos de trabajo. El desarrollo curricular ya no está centrado en las disciplinas como ejes vertebradores de la enseñanza; son ámbitos transversales los que se convierten en el núcleo articulador de la enseñanza, por medio de proyectos de trabajo, centros de interés o investigación del medio, ya sea como contexto para el aprendizaje instrumental/conceptual o como realidad sociomoral en la que se aplican funcionalmente los aprendizajes adquiridos. En lugar de elaborar tantos proyectos como ejes transversales, la cuestión es seleccionar tópicos que permitan globalizar el conjunto de temas transversales.

Desde este enfoque deja de tener sentido seguir hablando de «temas transversales». Un asunto real y vital se constituye en eje en torno al cual se desarrollan los conte-

nidos instrumentales y conceptuales. No obstante, diseñar los contenidos de una etapa educativa en torno a proyectos de trabajo es más complicado que hacerlo a partir de los contenidos disciplinares. El asunto no sería ni introducir transversales «con calzador» en todas las áreas, ni pretender convertir todos los contenidos en cuestiones transversales, dejando de lado el aprendizaje de otros que siguen siendo relevantes. Más fundamental es la actitud, el enfoque, el modo de abordar los contenidos (Domingo, 1994).

La metodología globalizadora ha estado muy centrada en incrementar los intereses y motivaciones psicológicas de los alumnos hacia los contenidos, al tiempo que en lograr modos más significativos de aprendizaje. En los temas transversales nos encontramos, por el contrario, con cuestiones sociales y morales que demandan una acción educativa. Con todo, como resaltan Hernández y Ventura (1992, p. 48), «la argumentación principal no se encuentra en los planteamientos sociológicos o psicológicos, sino en un tercer aspecto que hace referencia a una visión interdisciplinar en la práctica didáctica de la clase».

La globalización en torno a la transversalidad daría prioridad a la formación y comprensión de las realidades sociales en que viven los alumnos y alumnas, proporcionando una funcionalidad social y moral al aprendizaje escolar. Como ha expresado acertadamente González Lucini (1994b, p. 13) se trata de «redimensionar las áreas curriculares en una doble perspectiva: acercándolas y contextualizándolas en ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolas de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y a la posible transformación positiva de esa realidad y de esos problemas».

Una propuesta innovadora por parte de la Junta de Andalucía («Diseños de Áreas y Ámbitos de Educación Infantil y Primaria», 1990) fue considerar los «Ámbitos de conocimiento y experiencia (ACEs)» en un nivel intermedio, entre las áreas de conocimiento y el trabajo globalizado en el aula, como filtro o puente que articule/organice/integre los contenidos disciplinares y las realidades y problemas sociales. Sin añadir nuevos contenidos al currículo escolar, lo que se intenta es enfocarlos desde una perspectiva ético-cívica o moral. Se parte, así, de tres niveles de organización de los contenidos: I (Áreas de conocimiento), II (Ámbitos de conocimiento y experiencia) y III (Formas de trabajo globalizado), siendo el nivel intermedio (ACEs) el que filtra los contenidos disciplinares para traducirlos en formas globalizadas de pensar la realidad, al tiempo que relevantes para la vida del niño/a (31). La enseñanza de las áreas, en un enfoque educativo, se realiza por su funcionalidad en el ámbito social y moral de la transversalidad, constituyéndose en *ejes* que permiten traducir/filtrar los conocimientos escolares. La inserción curricular de la educación moral y cívica se logra cuando, además de una acción educativa coordinada, la práctica docente traduce una globalización en función de determinados temas transversales. A su vez, en la medida que las finalidades de la educación moral y cívica están condicionadas por el contexto sociocultural y el entorno del centro,

---

(31) Una aplicación de esta propuesta se puede ver en M. FERNÁNDEZ CRUZ, «Organizar la enseñanza en torno a los ejes transversales en un centro de Educación Infantil», *Aula de Innovación educativa*, 32, 1994, pp. 29-34.

los temas transversales y valores deberán enfocarse y dirigirse a aquellas dimensiones que el equipo de profesores considere prioritarias.

### *El «espíritu» que impregna de un aire nuevo el currículo*

Es significativo que un autor (González Lucini, 1994a) que ha dedicado un arduo esfuerzo a reflexionar y hacer propuestas didácticas en este campo, tras analizar cómo inscribir los temas transversales en las áreas curriculares, concluya –lo que es reconocer un cierto «fracaso» en la tarea– que la transversalidad o es más infundir un espíritu nuevo a la tarea educativa o siempre quedará como un cierto «parqueo» y «chapuza». De este modo concluye que más bien habría que enfocarlos como pilotos que señalan que la escuela no debe estar alejada de cuestiones graves que actualmente tenemos planteadas en aras de una sociedad futura más humana: «La transversalidad –afirma– es el espíritu, el clima y el dinamismo humanizador que ha de caracterizar a la acción educativa escolar».

En lugar, entonces, de una posible técnica para organizar los temas transversales respetando el currículo oficial por áreas, logrando una cierta «cuadratura del círculo», o de incluir/insertar nuevos contenidos, es una actitud de dar un sentido nuevo a la educación, extrayendo un *potencial moral* del propio desarrollo curricular; no porque escribamos unos contenidos actitudinales, sino porque se explotan las múltiples posibilidades que la enseñanza y el desarrollo interactivo de clase ofrecen para una educación en valores. La enseñanza/aprendizaje de un determinado tópico de un área, y los propios materiales curriculares empleados, ofrecen situaciones, enfoques o formas de tratarlo que pueden ser recreadas/reconstruidas por los profesores (32), para extraer un potencial moral congruente con los valores y actitudes que hemos acordado promover.

Podemos, entonces, hablar de *potencial moral del currículum* (Tomlinson y Quinton, 1986) para referirnos al campo de valores que podrían ser tratados/desarrollados dentro de cada área/materia, así como a las posibles estrategias de enseñanza a emplear e implicaciones a inducir. Sin limitarse a la «cubierta externa» del currículo (enunciados formales oficiales o material curricular empleado), el potencial moral intenta aprovechar los contextos y situaciones presentadas para la educación en valores. Más allá del planteamiento oficialista, la educación en actitudes y valores puede ir –de este modo– unida a la enseñanza de la respectiva área o materia, no como contenidos que han de ser planificados, trabajados y evaluados en todos los bloques temáticos de cada área, sino como formas de actuar en la enseñanza que acompañan, contextualmente, a los contenidos trabajados en clase. Se trata de promover un conjunto de actitudes valiosas, moralmente, a partir de las múltiples posibilidades que ofrece la clase y los pasillos. Entonces las actitudes no cambian cuando se pasa a otra unidad didáctica (porque han cambiado los contenidos conceptuales), son las *formas mismas* de trabajar y tratar los

---

(32) El concepto de «potencial del currículum», que he utilizado en otros trabajos, como es conocido, proviene de Miriam BEN-PERETZ, *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany, NY, State University of New York Press, 1990.

contenidos las que promueven el desarrollo moral. De este modo, el potencial moral del currículo puede desarrollarse en un doble nivel: *a*) con motivo de los contenidos que están siendo objeto de enseñanza/aprendizaje; y *b*) como el conjunto de posibilidades que la relación e interacción social de la clase ofrece para una educación en actitudes y valores.

Quizás hemos ido muy lejos con la oposición entre áreas disciplinares y temas transversales. R.S. Peters (1982) plantea si hay un enfrentamiento entre un enfoque centrado en las disciplinas escolares y el que se propone el desarrollo personal del niño/a, y si la manera de abordar la educación centrada en una materia resulta artificial y –a la vez– un obstáculo para este desarrollo. Si bien cada modo de experiencia disciplinar es diferente, el desarrollo personal se tiene que manifestar en cada uno de ellas; «el desarrollo personal –señala– no es diferente del desarrollo dentro de los diversos modos de experiencia; más bien consiste en el desarrollo de cualidades mentales que son ejercidas en esos modos de experiencia» (p. 478). Lo que hace educativa una acción docente no es tanto lo que consigue como resultado, sino los valores educativos que pone en juego. Por eso, más que pretender que los alumnos aprendan unos contenidos actitudinales o unos temas transversales, la cuestión está en desarrollar unas actividades de enseñanza-aprendizaje que ya tienen implícitos dichos valores y, por eso mismo, son intrínsecamente educativas. El desarrollo moral de la personalidad del alumno está relacionado «con la *forma* en que nosotros realizamos diversas actividades».

### *¿Qué clase de materiales curriculares?*

En último extremo, la organización de contenidos se expresa en los materiales y libros empleados, que condicionan el desarrollo curricular. Ha sido un viejo lema, proclamado por todo movimiento de renovación, que un cambio innovador de la práctica docente empieza por una lógica diferente en el diseño, elaboración y uso de los materiales curriculares. En este aspecto, la Reforma ofrece pocos cambios, como muestra el hecho de mantener la vigencia de la necesaria aprobación oficial de los libros de texto y la prohibición de elegir/adaptar materiales en los que no conste expresamente dicha aprobación. Eso sí, los nuevos libros de texto deberán incluir también contenidos transversales (33).

La inicial función mediadora y ejemplificadora de los materiales, mediante una política curricular agresiva de ofrecer una amplia gama de materiales (MEC, 1989), que pudieran posibilitar la elección de aquéllos que mejor respondan para alcanzar los objetivos pretendidos, o que los pudieran elaborar los propios profesores, no se ha llevado a cabo, excepto las llamadas «cajas» (MEC, 1992a; 1992b) y otras iniciativas de apoyo a la edición; ya sea porque era poco realista o por falta de voluntad para cambiar demasiadas estructuras. La contradicción entre la propuesta de que cada centro elabore un Proyecto Curricular propio, expresión de su «identidad», y la existencia de materiales

---

(33) Así, la normativa de aprobación de libros de texto y otros materiales curriculares para la enseñanza (BOE, 23.IV.1992) determina que: «Los proyectos editoriales deberán incluir junto con los contenidos específicos del área o áreas a que se refieren, aquellos otros que son transversales al currículo de la etapa educativa. Tales contenidos son los que se especifican en los artículos 5.º, 4 del RD 1344/1991 para la Ed. Primaria y 6.º, 6 del RD 1345/1991 para la Ed. Secundaria Obligatoria».

curriculares uniformados es clara. Al final la secuenciación de contenidos, adaptación curricular y planteamiento transversal, junto a la autonomía profesional, se van a quedar en el libro de texto empleado. Y es que en este aspecto, sabemos, cambiar la realidad curricular implica crear condiciones para que el espacio social y laboral docente posibilite un nuevo ejercicio de la profesionalidad.

Como muestra un trabajo bibliográfico recogido en este número, el campo de la transversalidad ha sido el que *ha generado mayor cantidad, pluralidad e innovación en materiales curriculares*. Desde los que presentan propuestas más generalizables a otros que se cifran en narrar experiencias concretas realizadas, desde planteamientos globales a otros más específicos para cada uno de los temas transversales o, determinados tópicos, dentro de ellos. Organizativamente, el problema continúa siendo si se usan para un tema y no para otro, en un período determinado de tiempo, sin recoger en su globalidad la transversalidad. En cualquier caso ejercen la necesaria función de ilustrar posibles modos de llevar al aula, de planteamientos globalizadores, de sugerir actividades y tareas.

Para salvar el problema organizativo (tratar el conjunto de cuestiones transversales/morales y dedicar un espacio/tiempo específico), ha habido también intentos de elaborar un material curricular integrado. Esta aportación tiene, por otra parte, el inconveniente de dejar en principio –no en la práctica– en un segundo plano la dimensión de trabajo conjunto y acción colegiada que debe tener la educación en valores, perder parte de la orientación de que cada centro integre/plantee los temas transversales a su modo en el Proyecto de Centro (educativo y curricular), y especialmente, la posibilidad de convertirlos en ejes globalizadores del curriculum escolar. Digo «en principio» porque cabe tomar unas determinadas decisiones colegiadas, y subordinar a ellas el empleo de los materiales curriculares. Esto salvaría el quedar difusos en el voluntarismo de ser tarea de todos y de nadie, sin implicar que tuviera que ser tarea asignada específicamente a un profesor, pero sí usado en momentos y con materiales propios. De este modo, todas las cuestiones sociomorales que acogen los temas transversales (y otras) podrían ser planificadas para su tratamiento en la enseñanza en un currículo propio (34).

### *La labor conjunta del centro*

Al final, el conjunto de problemas para organizar curricularmente los temas transversales, nos lleva a la vía institucional. Por un lado, como he descrito en otro lugar (Bo-

---

(34) Los dos ejemplos más significativos que conozco en nuestro medio son: a) *Transversal. Programa d'educació moral 6-16* (Barcelona, Enciclopedia Catalana/Ed. 62, 1995 y ss.; publicados hasta ahora los cuadernos correspondientes a los dos primeros ciclos de Primaria) del Grupo de Investigación en Educación Moral (GEM). Como currículo específico para toda la Educación Obligatoria, en coherencia con un enfoque de educación moral (Puig, 1995), los materiales estarán compuestos de diez cuadernos (para cada curso de 6 a 16) para los alumnos y otros tantos orientativos para el profesorado, b) *Aprender a vivir* (Anaya/Alauda, 4 vols.; para ciclo medio y superior de Primaria), que dirige F. González Lucini. En este caso, se pretende reforzar la educación en valores con un material curricular específico que, con un carácter complementario a la acción de todos los profesores, pueda apoyar con propuestas didácticas globalizadas el desarrollo de una educación moral.

lívar, 1992, pp. 174-78), un centro educa en actitudes y valores, menos por lo que enseña cada profesor en su clase, que por el ambiente y relaciones vividas en el centro como organización. Por otro, supone hacer del centro educativo un proyecto como acción educativa común, más que un «proyecto de centro» como documento. Como tal requiere un largo proceso, inmerso en el desarrollo institucional del centro, generando formas de trabajo para autorrevisar los elementos subyacentes en las prácticas educativas cotidianas, repensar lo que se podría/debería cambiar, y entenderse en los planes de acción. En lugar de planificar *ex-novo*, desde el vacío, grandes finalidades y valores, el proyecto colegiado deberá estar contextualmente situado en el pasado y presente de la acción institucional del centro escolar. Justo entonces, en lugar de un documento formalista, tiene garantías de recoger el saber adquirido, de dinamizar y cuestionar lo que se hace, de articular contextos y agentes, en el largo proceso de construir una acción educativa compartida.

Hoy entendemos que invertir tiempos y energías en producir documentos («proyectos o planes»), como planificaciones racionales de acuerdo con unos formatos, no nos lleva muy lejos. Es mejor entender el proyecto, más dialéctica o cíclicamente, como una *planificación evolutiva* o progresiva, donde acción y desarrollo se van solapando con la propia planificación, que va siendo reformulada a lo largo del tiempo. Los valores y finalidades, no están prefijados de antemano o preexisten a la acción, son generados en el curso mismo de las tareas y vida del centro; por lo que, como proceso abierto, tan relevante como tener un proyecto es planificar –más bien– los tiempos y espacios para autorrevisar lo que se va haciendo y consensuar las acciones a tomar, de modo que estimule momentos para la formación/innovación de los propios agentes (35).

Pensar la labor educativa, globalmente, implica –en primer lugar– reflexionar sobre los valores y actitudes inmersos en las experiencias escolares, entrando –además– en las condiciones escolares que los posibilitan, y –más ampliamente– en el análisis de los contextos socioculturales que condicionan la acción educativa. En este sentido, la llamada «educación en valores» y transversalidad se juega en establecer vías, consensos y ulteriores compromisos para asumir un proyecto global de educación. Comprometerse con una educación crítica significa plantearse, conjuntamente con la comunidad escolar, a qué tipo de hombre/mujer e intereses-ideología están sirviendo el tipo de relaciones sociales y educativas que se están dando en el centro, y entenderse sobre los pasos/acciones sucesivas que se hayan de ir tomando.

No quiero silenciar aquí los graves problemas didácticos que tiene, en las actuales condiciones sociales y en la realidad interna de los centros, articular estas dinámicas. Sin duda, además del propio contexto social, en el que no podemos incidir directamen-

---

(35) Algunas de estas ideas las ha desarrollado ampliamente J.M. ESCUDERO, entre otros, en «La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio», en J.M. ESCUDERO y J. LÓPEZ YÁÑEZ (Coords.). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla, Arquetipo Ed., 1992, pp. 19-70; y en «La elaboración de proyectos de centro: Una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización», en J.M. ESCUDERO y M.<sup>a</sup> T. GONZÁLEZ (coords.): *Escuelas y profesores*. Madrid, Ediciones Pedagógicas, 1994 pp. 171-219.

te, implica rediseñar los espacios organizativos y laborales en los centros para que sean posibles las acciones colegiadas que se proponen. La cuestión se convierte en cómo reestructurar los centros escolares, tanto en la redefinición de las tareas, procesos y funciones de los profesores, como en comprometer a las comunidades escolares locales en la tarea educativa.

## ¿QUÉ FUTURO LE ESPERA A LA TRANSVERSALIDAD Y A LA EDUCACIÓN EN VALORES?

El discurso de la transversalidad puede quedarse en una «práctica discursiva» (Foucault, 1981), configurado por una retórica política que crea expectativas pero que luego, en la práctica, no puede generar los cambios esperados. Mientras tanto, por un conjunto de estrategias y «regímenes de verdad», contribuye a dar credibilidad a las reformas. Puede, sin duda, como he puesto de manifiesto, posibilitar *nuevos modos de hacer escuela* en aquellos docentes más comprometidos con el cambio educativo. En estos casos, los docentes son conscientes de las contradicciones inevitables del ejercicio cotidiano de la tarea educativa de la escuela, al tener que irse construyendo dialécticamente entre reproducir las actitudes e ideologías vigentes, como inevitable función socializadora de la escuela, e inducir un sentido crítico y liberador, para una autonomía moral.

A largo plazo, podemos aventurar que el porvenir de un currículum expresivo o transversal se juega, en último extremo, tanto en las tendencias de política educativa que finalmente se consoliden, como en las propias demandas sociales. El tratamiento que en cada centro se otorgue a la educación en valores y a los temas transversales del currículo, como dice una normativa de la Junta de Andalucía (CECJA, 1996a), «estará relacionado y determinado en gran parte por las opciones básicas y finalidades educativas que la comunidad educativa haya adoptado en su Proyecto de Centro». Pero si es dependiente de las opciones de cada comunidad educativa, será variable en función de dichas necesidades y/o demandas. Si el requerimiento de dotarse de un «estilo educativo propio» continúa, materializado en el Proyecto de Centro, y se acentúan las tendencias neoliberales de libre elección de centro, la educación en la transversalidad juega una *función ambivalente* en dicha identidad formativa.

Por una parte, en aquellos centros que sean demandados (clase media-alta) por ofrecer un alto nivel académico, las cuestiones transversales quedarán marginalmente, relegadas a lo que ya les ofrece la «atmósfera moral» del propio medio social. Por contra, los situados en contextos sociales desfavorecidos, donde no es posible acentuar el lado académico-instructivo, en un medio más hostil, seguramente tendrán que intentar dar una mayor relevancia a la educación por la transversalidad. Pero al tiempo, también es previsible que una «buena» educación sea demandada por incluir dimensiones valorativas y actitudinales, convirtiéndose la educación en valores (a su modo) en una oferta a elegir. En cualquier caso la cultura académica –al final– acaba imponiéndose, considerándose la educación en valores comunitarios, propia de las primeras edades, y que por tanto debe ser abandonada al entrar en el Bachillerato.

En este contexto, los centros escolares deben reconocer la *situación paradójica y auto-contradictoria* en que se les sitúa al ser requeridos para configurar su Proyecto Educativo, forzando a los centros públicos a buscar o forjar una identidad perdida o negada. Por una parte, parece evidente que una calidad educativa es dependiente de una acción conjunta del centro, articulada por una «visión» común de valores; por otra, estos valores comunes se ofrecen a la preferencia de los clientes de la comunidad local (36). Como agudamente señala Elliot (1994, p. 413) esta demanda, para que los centros escolares ofrezcan su misión educativa, no se produce en un vacío social, sino en un contexto mercantil. En lugar de un producto uniforme o estandarizado manufacturado por el Estado, en función de una autonomía, se impele a que los centros puedan ofrecer diferentes productos (entre los que ocupan un lugar destacado los valores) a elegir por los potenciales clientes, generando de este modo una calidad en función de la supervivencia en el mercado. Los padres, en lugar de copartícipes en el proyecto educativo, son vistos como consumidores. Tanto los valores como el conocimiento, son ofertados, desde esta perspectiva, como *artículos de consumo*. De este modo se generaría una pluralidad de «ethos» escolares, congruentes con la diversidad de preferencias valorativas socialmente.

En cualquier caso, al inicio del tercer milenio, cuando irremediamente la escuela –en sus primeros niveles, al menos– continuará perdiendo el papel hegemónico en la transmisión de información, estamos anticipando que la acción educativa se sortea en esta dimensión. La escuela tiene, pues, la obligación de ser un espacio y un tiempo en que los alumnos y alumnas puedan replantear, analizar y reconstruir sus preconcepciones ideológicas, modos de interpretar la realidad, formas acríticas o incoherentes de actuar, para proporcionar claves y experiencias de aprendizaje desde las que puedan ir construyendo un marco mental propio, de autonomía, no sólo en aspectos intelectuales, sino también en su desarrollo moral, social y político. Y en este sentido, la Reforma plantea como reto a la educación «promover la autonomía de los alumnos y de las alumnas, no sólo en los aspectos cognoscitivos e intelectuales, sino también en su desarrollo social y moral», como señalan los nuevos currículos. La escuela tiene entonces, como prioridad, el fomentar –hasta donde sea posible– un tipo de educación que cultive aquellos valores, formas de conocimiento y relaciones sociales que requiere la vida y la participación activa en una sociedad democrática; no sólo como socialización pasiva al orden establecido, sino fomentando también el compromiso por una profundización y por un cambio moral.

Cabe pensar –para terminar– que la progresiva «complejidad» del pensamiento actual, que dice Edgar Morin, va a ir imponiendo pensar más allá de la organización disciplinaria de los conocimientos, lo cual redirigirá la meta de la educación a «cómo adquirir el acceso a las informaciones sobre el mundo y cómo adquirir la posibilidad de articularlas y organizarlas. Pero, para articularlas y organizarlas, y conocer y reconocer así los problemas del mundo, se impone una reforma del pensamiento. (...) La necesaria

---

(36) He tratado esta cuestión en «La doble cara de la descentralización y la autonomía», en *Organización y Gestión educativa*, núm. 4, 1995, pp. 3-8; y más ampliamente en «Desarrollo curricular basado en la escuela y descentralización. Referentes conceptuales e ideológicos», en M. A. PEREYRA y otros, *Globalidad y descentralización de los sistemas educativos. Teoría, investigaciones y experiencias comparadas*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.

reforma del pensamiento es aquélla que engendrará un pensamiento del contexto y de lo complejo» (37).

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MARTÍN, M.<sup>a</sup> N. (1994): «La educación ambiental en el currículum escolar: Pautas de acción en un marco de transversalidad», *Revista de Ciencias de la Educación*, 159, pp. 391-419.
- BOLÍVAR, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y propuestas*. Madrid, Escuela Española.
- (1993a): *Diseño curricular de Ética para la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid, Síntesis.
  - (1993b): «División y secuenciación de los contenidos curriculares en la Reforma: razones y aspectos críticos», *Revista de Ciencias de la Educación*, 156, pp. 545-556.
  - (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid, Anaya/Alauda.
  - (1996): «Prólogo», en R. Yus Ramos, *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Barcelona, Ed. Graó.
- BONAL, X. (1995): «Estado y Reforma», *Cuadernos de Pedagogía*, 241 (noviembre), pp. 62-66.
- CARBONEL, J. (1996): «El laberinto de las transversales», *Aula de innovación educativa*, 46 (enero), pp. 69-72.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona, Laia.
- COLL, C. y SOLÉ, I. (1987): «La importancia de los contenidos en la enseñanza», *Investigación en la escuela*, núm. 3, pp. 19-27.
- COLL, C. y BOLEA, E. (1990): «Las intenciones educativas y los objetivos de la educación escolar», en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (compls.), *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid, Alianza, pp. 355-372.
- COLL, C., POZO, J. I., SARABIA, B. y VALLS, E. (1992): *Los contenidos en la Reforma*. Madrid, Santillana.
- CORNBLÉ, C. (1990): *Curriculum in context*. Londres, The Falmer Press.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (CECJA) (1996a): *Orden de 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía* (BOJA, 20.I.1996).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (CECJA) (1996b): *Orden de 17 de enero de 1996, por la que se establece la organización y el funcionamiento de los programas de Educación en Valores y Temas Transversales del currículo* (BOJA, 17.II.1996).

---

(37) E. MORIN, «El desafío de la globalidad», *Archipiélago*, 16, 1993, pp. 67 y 71.

- DEWEY, J. (1916): *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada, 1978, 9.<sup>a</sup> ed.
- DOMINGO, J. (1994): «Integración de los temas transversales en un enfoque globalizador», *Aula de Innovación educativa*, 32, pp. 35-39.
- ELLIOT, J. (1994): «Clarifying Values in Schools», *Cambridge Journal of Education*, 24 (3), pp. 413-422.
- ESCUDERO, J. M. (1993): «La gestión de los centros y la renovación pedagógica: por una escuela innovadora», *Aula de innovación educativa*, 16-17, pp. 83-86.
- ESTEVE, J. M., FRANCO, S. y VERA, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos.
- FOUCAULT, M. (1981): *Un diálogo sobre el poder y otras controversias*. Madrid, Alianza y Materiales.
- GAVIDIA, V. y RODES, M.<sup>a</sup> J. (1994): «Las líneas transversales: necesidad y estrategias de desarrollo», *Programas* (Rev. del CEP de Albacete), 19 (mayo), pp. 5-10.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1990): *La educación en valores y diseño curricular*. Madrid, Alhambra-Logman (Documentos para la Reforma).
- (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Anaya/Alauda.
  - (1994a): *Áreas curriculares y Temas transversales*. Madrid, Anaya/Alauda.
  - (1994b): «Educación ética y transversalidad», *Cuadernos de Pedagogía*, 227, pp. 10-13.
- GOODSON, I. (1995): *Historia del curriculum*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- GROSSMAN, P.L. y STODOLSKY, S. (1994): «Considerations of content and the circumstances of secondary school teaching», en L. DARLING-HAMMOND (ed.), *Review of Research in Education*, 20. Washington, AERA, pp. 179-221.
- HARGREAVES, D. H. (1982): *The challenge for the comprehensive school. Culture, curriculum and community*. Londres, Routledge & Kegan Paul.
- HARGREAVES, A. (1994): *Changing teachers, changing times. Teachers work and culture in the postmodern age*. Londres, Cassell.
- HEGOA (1994): «Educación para el desarrollo. Educación en valores. La experiencia de Hegoa». Comunicación presentada al Congreso sobre *Educación en valores, transversalidad y reforma educativa* (Madrid, 19-21 mayo), policopiado.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992): *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*. Barcelona, ICE/Graó.
- JACKSON, P. W., BOOSTROM, R. E. y HANSEN, D. T. (1993): *The moral life of schools*. San Francisco, Jossey-Bass.
- MARTÍN, E. (1994): «Nuevos tiempos, nuevos aprendizajes», *Infancia y Sociedad*, 25-26, pp. 51-62.
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil* (1 vol.), *Educación Primaria* (1 vol.), y *Educación Secundaria Obligatoria* (2 vols.). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

- (1991a): *Reales Decretos 1006 y 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y a la Ed. Secundaria Obligatoria* (BOE, 26.VI.1991).
- (1991b): *Reales Decretos 1334-35/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* (BOE, 13.IX.91).
- (1992a): *Materiales Curriculares. Transversales. Educación Primaria* («cajas rojas»). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1992b): *Materiales Curriculares. Transversales. Educación Secundaria* («cajas rojas»). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1992c): *Resoluciones de la Secretaría de Estado de Educación por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los Ciclos* (BOE, 25.III.1992).
- (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1994a): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, aparecido en «Comunidad Escolar».
- (1994b): *Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes* (BOE, 23.IX.1994).

MORIN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

MORENO MORIMÓN, M. (1993): «Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia adelante», en M. D. BUSQUETS Y OTR., *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid, Santillana-Aula XXI.

OSER, F. K. (1994): «Moral perspectives on teaching», en L. DARLING-HAMMOND (ed.), *Review of Research in Education*, 20. Washington, AERA, pp. 57-127.

OTANO, L. y SIERRA, J. (1994): «El lugar del centro», *Cuadernos de Pedagogía*, 227, pp. 22-27.

PETERS, R. S. (1982): «La educación y el desarrollo humano», en R. F. DEARDEN, P. H. HIRST y R. S. PETERS, *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid, Narcea, pp. 464-482.

PUIG ROVIRA, J.M.<sup>a</sup> (1995): *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, ICE /Horsori.

PUJOL, R. M. (1996) «¿Qué enseñar y qué aprender sobre la educación de las personas consumidoras en primaria?», *Aula de innovación educativa*, 47 (febrero), pp. 9-16.

PUJOL, R. M. y SANMARTÍ, N. (1995): «Integració dels eixos transversals en el currículum», *Guix*, 213-14 (julio-agosto), pp. 7-15.

REIGELUTH, Ch., MERRILL, M., WILSON, B. y SPILLER, R. (1980): «The elaboration theory of instruction: a model for sequencing and synthesizing instruction», *Instructional Science*, 9, pp. 195-219.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994): «Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida», *Kikiriki*, 31/32 (mayo), pp. 59-68.

- SOCKETT, H. (1993): *The moral base for teacher professionalism*. Nueva York, Teachers College Press.
- SUÁREZ PAZOS, M. y MEMBIELA, P. (1994): «La educación ambiental en el currículum escolar: Pautas de acción en un marco de transversalidad», *Revista de Ciencias de la Educación*, 159, pp. 365-376.
- TABERNER J., BOLÍVAR, A. y VENTURA, M. (1995): *Formación ético-cívica en la Educación Secundaria Obligatoria*. Granada, Proyecto Sur de Ed.
- TAYLOR, Ch. (1994): *Ética de la autenticidad* (Intr. de C. Thiebaut). Barcelona, Paidós/ICE.
- TEDESCO, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya/Alauda.
- TOMLINSON, P. y QUINTON, M. (1986): *Values across the curriculum*. Londres, The Falmer Press.
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata.
- WILSON, B. y COLE, P. (1992): «A critical review of elaboration theory», *Educational Technology Research and Development*, 40 (3), pp. 63-79.
- YUS RAMOS, R. (1995): «¿Hasta dónde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social desde la transversalidad», *Aula de Innovación educativa*, 43 (octubre), pp. 71-77.
- (1996a): *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Barcelona, Ed. Graó.
  - (1996b): *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid, Anaya/Alauda.
- ZAVALA, A. (1995): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.



# M O N O G R Á F I C O

## GENEALOGÍA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN ESPAÑA. DE LA PEDAGOGÍA ILUSTRADA A LA CRISIS DEL ESTADO DEL BIENESTAR

FRANCISCO VÁZQUEZ GARCÍA (\*) Y ANDRÉS MORENO MENGIBAR (\*\*)

### INTRODUCCIÓN

Teniendo como fondo las políticas de población y planificación familiar, los países occidentales parecen haber llegado hoy a un vasto consenso acerca de la conveniencia de introducir la educación sexual en los planes de enseñanza y en el ámbito de la socialización familiar. La reciente conferencia de El Cairo (septiembre de 1994) ha permitido ampliar este consenso mediante orientaciones que alientan a incluir la formación sexual en las políticas demográficas de los países del Tercer Mundo o en vías de desarrollo.

En España, al menos desde la transición democrática, con los programas oficiales del Ministerio de Educación, publicados en 1981, aparece expresamente recomendada la inclusión de contenidos de educación sexual en el marco de la enseñanza primaria y secundaria. La prevención del SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual, y sobre todo la preocupación suscitada por los embarazos indeseados entre adolescentes –entre 30.000 y 50.000 anuales al final de la década de los 80– con los consiguientes efectos desintegradores de la esfera familiar, han propiciado un impulso creciente de las iniciativas sexo-pedagógicas, con campañas dirigidas tanto al espacio escolar como al doméstico (1).

Estas campañas –dirigidas por ejemplo a la divulgación del uso de preservativos entre adolescentes– han suscitado sonadas polémicas en los últimos años. Sin embargo, aunque los distintos grupos en liza rivalizan sobre los contenidos y los métodos, nadie pone en duda la necesidad de educar a los jóvenes en el conocimiento de su sexualidad. El gran debate se instaura entre los que se inclinan por una pedagogía que subordina el placer sexual a una finalidad moral trascendente –no necesariamente religiosa– que se

---

(\*) La contribución de Francisco Vázquez fue realizada en París durante una estancia en el Centre de Recherches Historiques de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales en el curso 1994-1995. La estancia fue financiada por una ayuda de la DGICYT.

(\*\*) Universidad de Cádiz.

(1) Cfr. J. M. DE MIGUEL y J. Díez NICOLÁS: *Políticas de Población*, Madrid, Espasa Calpe, 1985, p. 291 y J. ZABALA ERDOZAIN: *La Educación para la Salud en los Textos de Enseñanza Primaria (1940-1985)*, Valencia, Consellería de Sanitat i Consumo, Generalitat Valenciana, pp. 290-291 y 345-346.

estima distinta y superior, y los que convierten al disfrute sexual en un ámbito privilegiado para acceder a la felicidad y a la plena realización de la personalidad. Éstos suelen presentar la pedagogía del sexo como un discurso moralmente neutro, laico y científico, socialmente justificado porque ofrece una información completa y correcta para superar los riesgos sanitarios y sociales que acompañan a la vida sexual.

Los partidarios de la primera alternativa suelen ser presentados por sus oponentes como obstinados portavoces de una moral que subordina el goce de los placeres sexuales a un fin preestablecido, encarnado en el modelo antropológico del «hombre ascético». Sin embargo, los valedores «progresistas» o «libertarios» de la educación sexual pretendidamente científica, expuesta a la vez, paradójicamente, como libre de valores y como emancipatoria, no escapan tampoco de los dogmatismos que atribuyen a sus antagonistas «reaccionarios». Frente al *homo asceticus* proponen el canon de la pareja feliz asentada en el deber del orgasmo simultáneo (2). Este ideal se expresa en arquetipos como el de la mujer pluriorgásmica o el del varón superpotente –estereotipos que los medios de comunicación, v.g. en los *telefilms* y las series californianas, difunden a gran escala– que ofrecen un esquema antropológico tan coactivo y rígido como el que buscaban reemplazar. Estos prototipos, característicos de la cultura del narcisismo (3), que encuentra en las satisfacciones del *homo privatus* el sentido que el militante buscaba en la revolución social y el compromiso político, o el creyente en la empresa salvífica, tienen efectos tan coactivos y totalitarios como los mostrados por Huxley en *Un Mundo Feliz* e ilustrados en análisis tan concienzudos como los de Szasz, Foucault y Bejin (4).

Frente a estas dos posiciones, ¿se trata entonces, en el límite, de prescindir de toda forma de educación formal de la sexualidad, evitando su presencia de los *curricula* escolares? ¿Es necesario excluir esta materia, incluso como temática transversal, de las enseñanzas oficiales? Pensamos que la alternativa no consiste en renunciar sin más, pero es necesario –y en nuestro país, desde la transición democrática, la recepción entusiasta

---

(2) Cfr. A. BÉJIN: «El Poder de los Sexólogos y la Democracia Sexual» en Ariès, Ph. et Al.: *Sexualidades Occidentales*, Barcelona, Paidós, 1986, pp. 283-306.

(3) La reflexión sobre la cultura del narcisismo como síntoma definitorio de nuestra época ha dado lugar a una vastísima bibliografía, donde descuella la aportación de los sociólogos británicos (SENNET, GIDDENS), norteamericanos (LASCH, STORR) y franceses (LIPOVETSKY). En todos los casos, el cultivo masivo de la sexualidad como fuente de sentido, la demanda sin límites de terapia y atención sexológica, aparece asociado al repliegue del individuo en su intimidad y a la desafección de la vida pública. Sobre la cultura del narcisismo y el debate intelectual que ha suscitado, son fundamentales los trabajos de E. BÉJAR: *El Ámbito Íntimo. Privacidad, Individualismo y Modernidad*, Madrid, Alianza Universidad, 1988 y E. BÉJAR: *La Cultura del Yo. Pasiones Colectivas y Afectos Propios en la Teoría Social*, Madrid, Alianza Universidad, 1993.

(4) A. HUXLEY: *Un Mundo Feliz*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1980; T. SZASZ: *Sex: Facts, Frauds and Follies*, Oxford, Basil Blackwell, 1981; M. FOUCAULT: *Histoire de la Sexualité 1. La Volonté de Savoir*, Paris, Gallimard, 1976 (trad. cast. México, Siglo XXI, 1977); A. BÉJIN: *Le Nouveau Tempérament Sexuel. Essai sur la rationalisation et la démocratisation de la sexualité*, Paris, Ed. Kimé, 1990 (trad. cast. parcial en Ariès, Ph. et Al.: *Sexualidades Occidentales*, Barcelona, Paidós, 1986). Una posición más ambivalente respecto a los efectos coactivos de la sexología y la educación sexual puede encontrarse en L. BIRKEN.: *Consuming Desire, Sexual Science and the Emergence of a Culture of Abundance 1871-1914*, Ithaca and London, Cornell U.P., 1988.

de la «vulgata» sexopedagógica ha impedido hasta ahora esta reflexión— depurar críticamente esta disciplina del dogmatismo cientifista y del utopismo iluminado que pesan sobre su discurso y sobre su práctica. Habría que sustituir la educación de la sexualidad, que encastra a ésta en unos moldes antropológicos prefijados —reaccionarios o libertarios— por una educación para la sexualidad (5). Esta vía entiende que la experiencia sexual es una materia, mediada por las posibilidades del cuerpo y de la cultura, cuya elaboración responsable permite a los seres humanos constituirse como sujetos autónomos. Se trata de una materia que no está estructurada a partir de ningún *telos* o naturaleza humana prefijada; ni regida por el imperativo orgásmico ni sometida a la trascendencia ascética.

La mencionada empresa de depuración crítica de lo que hasta ahora ha prevalecido como educación sexual formal, requiere formular algunas interrogantes hasta ahora escasamente holladas por nuestros especialistas.

La exigencia de una educación sexual generalizada, ¿es una iniciativa emancipadora que permite al individuo gozar libremente y sin peligros de su propio cuerpo?; ¿implica también un gobierno de las conciencias y de las vidas privadas?; ¿lleva consigo una cierta tutela social de los sujetos y de las familias? (6)

Para contestar a estas cuestiones, en el ámbito restringido de la realidad social española, no basta con poner en juego las técnicas de la sociología empírica y estudiar comparativamente la correlación que existe hoy entre la presencia institucional de la educación sexual y los indicadores de riesgo vinculados a las conductas sexuales. Este confinamiento de la sociología en los márgenes estrechos de la actualidad, mas que ayudar a la comprensión de ésta, contribuye a ocultar sus perfiles, su singularidad (7). La complejidad del problema requiere examinar todo el espesor histórico del mismo para esclarecer cómo hemos llegado a la situación actual: ¿qué proceso ha hecho posible la aparición de esta necesidad de pedagogía sexual?; ¿cómo ha llegado a cristalizar y a hacerse aceptable esta estrategia de intervención social?

En este trabajo se trata de mostrar las líneas maestras que hacen inteligible la emergencia y los primeros desarrollos de la demanda de educación sexual en España. El conocimiento de este proceso, poco estudiado por los historiadores (8), permite en-

---

(5) Esta alternativa es la que proponen G. RIFELLI y C. ZIGLIO: *Per Una Storia dell'Educazione Sexuale 1870-1920*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, pp. 1-8.

(6) Sobre las formas de control social implicadas en los proyectos de educación sexual, cfr. T. SZASZ, *op. cit.*, pp. 119-151.

(7) Cfr. N. ELIAS: «El retraimiento de los sociólogos en el presente» en *Conocimiento y Poder*, Madrid, La Piqueta, 1994, pp. 195-231.

(8) Para la primera etapa del franquismo, puede consultarse el trabajo de J. PÉREZ LÓPEZ: «La Iniciación Sexual de la Infancia durante el Nacional-Catolicismo: la propagación de la "Verdad Divina" frente a los errores de la calle» en *Revista de Educación*, 304, 1994, pp. 171-196. Respecto al período 1850-1936, cfr. F. VÁZQUEZ GARCÍA: «Claves genealógicas para una historia de la educación sexual en la España Contemporánea» en *Távira. Revista de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB «Josefina Pascual»*, 7 1990, pp. 109-118 y F. VÁZQUEZ-GARCÍA: «La Invención de la Pedagogía Sexual en la España Contemporánea» en *Actas del I Congreso de Jóvenes Geógrafos e Historiadores*, Sevilla,

tender algunas de las ambivalencias, malentendidos y contradicciones que afectan a la construcción y recepción de los programas de educación sexual dirigidos a la infancia y a la juventud en nuestro país.

### *Orígenes de la Educación Sexual en Occidente*

Se puede afirmar que el primer discurso sexopedagógico nació en Occidente como una derivación más de la preocupación de las Luces por intensificar la calidad y la fuerza biológica de los Estados. Por otra parte, es una consecuencia de la creciente privatización del espacio familiar y del interés suscitado por la infancia como edad con unos trazos específicos e irreductibles. Desde la perspectiva de los teóricos del despotismo ilustrado, la población era la mayor riqueza de las naciones, cuyo incremento y vigorización debía redundar en el aumento del comercio, de los rendimientos productivos y del poderío militar.

Esta convicción, apuntada por las reflexiones de los autores mercantilistas y cameralistas de los siglos XVII y XVIII, y desarrollada poco después por la economía política, se articuló en una ciencia ampliamente difundida en algunos países occidentales durante el siglo de las Luces, la ciencia de la *policía*. El objeto de ésta era la investigación de los recursos y el funcionamiento de la maquinaria administrativa del Estado. Una de las ramas preferentes de esta disciplina tenía que ver precisamente con la regulación de los avatares biológicos de la población: estímulo de la natalidad, acción sobre las enfermedades contagiosas, atención médica y materno-infantil, higiene de la vivienda, la atmósfera, los alimentos, etcétera (9).

En este conjunto de preocupaciones, la sexualidad ocupaba un lugar de encrucijada. Por una parte, la vida sexual afectaba al organismo individual, a la conservación o a la posible disipación de sus fuerzas, pero por otra, debido a la implicación de sexualidad y reproducción, alcanzaba a la totalidad de la nación y de la especie.

La tendencia dominante del pensamiento y la política ilustrados en esta materia era decididamente natalista, y se oponía tanto a las restricciones del celibato –difundidas por la Iglesia Católica– como a la incontinencia y al libertinaje.

En este segundo frente, el combate contra las conductas que dilapidaban la energía sexual arrastrando la ruina biológica del individuo y de la especie, se localiza la campaña higiénica antionanista. El pensamiento ilustrado convirtió en un problema exclusivamente sanitario lo que hasta entonces había entrado bajo el dominio de la teología moral, haciendo de la sexualidad infantil y adolescente un campo de intervención mé-

---

Escuela Libre de Historiadores, 1995, pp. 403-410. Sobre la historia de la educación sexual en Francia, Gran Bretaña e Italia, cfr. respectivamente: J. DONZELOT: *Police des Familles*, París, Ed. du Minuit, 1977; J. WEEKS: *Sex, Politics and Society. The Regulation of Sexuality since 1800*, Singapore, Longman Group Ltd., 1981 y G. RIFELLI y C. ZIGLIO, *op. cit.*

(9) Cfr. G. ROSEN: «El Cameralismo y el Concepto de Policía Médica» en *De la Policía Médica a la Medicina Social. Ensayos sobre la Historia de la Atención a la Salud*, México, Siglo XXI, 1985, pp. 138-180.

dica sobre el entorno familiar y escolar. Es precisamente alrededor de este problema como se constituirá el moderno discurso acerca de la educación sexual formal.

La medicalización de las conductas masturbatorias en el siglo XVIII es un proceso hoy ampliamente conocido, después de las excelentes y ya numerosas investigaciones consagradas a este asunto (10). La obra de Bekker (1710) en menor medida y sobre todo las indicaciones de Rousseau en *L'Emille* (1762) y de las múltiples ediciones y traducciones de *L'Onanisme* de Tissot (1758, 1.<sup>a</sup> ed. latina; 1760, 1.<sup>a</sup> ed. en francés), a la cabeza de una prolífica literatura sobre este asunto, extendieron en Occidente la idea de que el desperdicio seminal que acompañaba a la masturbación debilitaba las fuerzas del organismo entronizándolo en un rosario de enfermedades que terminaba en la muerte del sujeto. Se juzgaba también que el onanismo impenitente causaba la impotencia, y que si el masturbador lograba engendrar, su progenie sería enfermiza y degenerada.

La medicina doméstica, la higiene privada, la pedagogía, e incluso códigos de policía médica como el de Franz Anton Mai, remitido en 1800 al Elector del Palatinado (11), pretendían difundir estos supuestos en el medio familiar, y, en menor medida, en el ámbito escolar. Se trataba de una cruzada higiénica dirigida principalmente a la familia urbana y burguesa, que era la destinataria de este tipo de literatura. Se ha llegado a sostener, por ello, que esta campaña era el espejo de una clase que afirmaba su identidad y aspiración al dominio, dándose a sí misma un cuerpo máximamente saludable (12), un cuerpo de élite, o, en expresión de Bourdieu, una *hexis* corporal (13) que era la contrapartida burguesa de la pureza de sangre asociada simbólicamente al cuerpo aristocrático.

En líneas generales, el conjunto de la literatura ilustrada antionanista recomendaba una doble forma de intervención para prevenir y extirpar el funesto hábito de los jóvenes en los internados escolares y en el hogar.

Por una parte se sugería toda una serie de medidas disciplinarias de vigilancia que apuntaban al control de los espacios y de los gestos: inspección de los dormitorios, evitación de las proximidades (domésticos, compañeros avezados) y las imágenes peligrosas, distribución y trazas físicas de los lechos y los vestidos, guardia permanente de los sospechosos, ortopedia de las posturas (14). En general, estos procedimientos de vigi-

---

(10) Destacan los siguientes trabajos: T. TARCZYLO: «Prêtons la main a la nature. "L'Onanisme" de Tissot» en *Dix-Huitième Siècle*, 12, 1980, pp. 79-97; T. TARCZYLO: *Sexe et Liberté au Siècle des Lumières*, París, Presses de la Renaissance, 1983; J. STENGERS, et A. VAN NECK: *Histoire d'un Grand Peur: La Masturbation*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1984; J. VARELA y F. ÁLVAREZ-URÍA: «El Sexo de los Ángeles» en *Las Redes de la Psicología*, Madrid, Ed. Libertarias, 1986, pp. 105-160.

(11) Cfr. G. ROSEN, *op. cit.*, pp. 170-171.

(12) M. FOUCAULT: *Historia de la Sexualidad 1. La Voluntad de Saber*, México, Siglo XXI, 1977, pp. 152-153. Frente a esta atribución a la burguesía, cfr. J. STENGERS et A. VAN NECK, *op. cit.*, pp. 108-109.

(13) P. BOURDIEU: *La Distinción. Criterio y Bases Sociales del Gusto*, Madrid, Taurus, 1988, pp. 484-485 y P. BOURDIEU: «Notas Provisionales sobre la percepción social del cuerpo» en C. Wright Mills, et Al.: *Materiales de Sociología crítica*, Madrid, Ed. la Piqueta, 1986, pp. 183-194.

(14) Sobre estas fórmulas, cfr. J. STENGERS et A. VAN NECK, *op. cit.*, pp. 96-97 y 99-105 y T. TARCZYLO: *Sexe et Liberté, op. cit.*, pp. 132-137.

lancia se podían encontrar prescritos desde siglos atrás, en el ámbito de la disciplina ascética e incorporados a los internados y colegios religiosos. El pensamiento de las Luces adaptará estas técnicas secularizando sus objetivos y dándoles un contenido higiénico.

Junto al poder de la mirada (observación, vigilancia, disposición de los espacios), el higienismo antimasturbatorio desplegará también un poder distinto, centrado en la palabra. Junto a la inspección se ponderará la exigencia de informar a los niños y adolescentes con objeto de prevenir o extirpar el vicio solitario. Por una parte se conminaba a padres y educadores para que comunicaran a sus tutelados las terribles consecuencias del onanismo, enfatizando su capacidad patogénica. Con este objeto se recomendaba la exposición de casos y ejemplos que pintaran con los colores más atroces las implicaciones del vergonzoso hábito (15). Esta fórmula disuasoria, con su hincapié en el uso de *exempla*, reactivaba, en el interior de un dispositivo médico, las técnicas de la *pedagogía del terror* características de la predicación y la *devotio* moderna.

En menor escala, junto a esta táctica disuasoria y atemorizadora, se recomendaba otro método de comunicación, de carácter formativo que, en este caso, guarda una estrecha filiación con lo que hoy designamos como educación sexual. Este recurso, que se sepa, no aparece mencionado en los textos de medicina doméstica ni en las monografías higiénicas sobre la masturbación publicadas en el siglo XVIII. Su presencia hay que rastrearla en algunas obras pedagógicas, particularmente en *L'Emile* de Rousseau. Debido, sin duda, a la difusión de este escrito, el recurso llegó incluso a cristalizar institucionalmente en las escuelas vinculadas a Basedow y a la pedagogía filantrópica en la Alemania del último cuarto del siglo XVIII.

En *L'Emile*, Rousseau se había referido a las discusiones de los pedagogos sobre la conveniencia de instruir a los niños *desde hora temprana* en los *objetos de su curiosidad* (16). La influyente obra de Locke, *Pensamientos Acerca de la Educación* (1693), había aconsejado a los padres ahuyentar la curiosidad infantil indicando al niño que el aprendizaje de ciertas materias no era cosa que debiera conocer a su edad (17). Rousseau sugiere una estrategia diferente; no conviene que el educador informe precozmente al niño sobre ciertos asuntos que puedan excitar su imaginación –el pasaje se refiere a la iniciación sexual– y llevarlo al funesto hábito, pero si la curiosidad de éste se enciende, lo mejor es proporcionarle una información sencilla, *sin misterios, sin apuro, sin sonrisa*, y por encima

---

(15) Este es el sentido que tienen los casos horripilantes relatados por Tissot y los supuestos fragmentos de cartas de pacientes incluidos en su texto por el médico suizo, recurso convertido en un género de esta literatura. Cfr. la secc. IV de S. A. TISSOT: *Enfermedades de Nervios Producidas por el Abuso de los Placeres del Amor y Excesos del Onanismo*, Madrid, Imprenta de la Calle de la Greda, 1801, trad. cast. de Ramón Senra y Parada, pp. 22-43.

(16) J. J. ROSSEAU: *Émile ou de l'Éducation en Oeuvres Complètes*, (T. IV), París, Gallimard, 1969, pp. 496-497 (trad. cast. de Mauro Armíño, Madrid, Alianza Editorial, 1990, pp. 288-289).

(17) *If by chance their curiosity leads them to ask what they should not know, it is a great deal better to tell them plainly that it is a thing that belongs not to them to know, than to pop them off with falsehood or a frivolous answer* (J. LOCKE: *Some Thoughts Concerning Education* en *The Works of John Locke*, London, 1823, § 121.4, reimpr. Aalen, Scientia Verlag, 1963, p. 118).

de todo *verdadera* (18), sin recurrir a mentiras o ficciones que sólo pueden tener efectos contraproducentes a corto plazo.

Las bases de una estrategia formativa y fundada científicamente, en relación con las materias del sexo, fueron asentadas por las lacónicas sugerencias de Rousseau. Los pedagogos alemanes de la escuela filantrópica (Basedow, Campe, Wolke, Salzmann, principalmente) las convertirán en un programa con el objetivo explícito de extirpar la masturbación entre los jóvenes de sus internados (19). Junto a las tácticas de vigilancia disciplinaria y de disuasión amedrentadora, estos autores introducirán en sus centros la educación sexual, enseñando a sus pupilos, mediante un discurso austero y accesible, los misterios de la procreación y el nacimiento, utilizando grabados que los alumnos debían comentar, y organizando, al efecto, certámenes donde padres y adultos contemplaban admirativamente el espectáculo de la insólita sabiduría exhibida por los jovencitos (20).

### *La Educación Sexual en España. Orígenes y principales líneas de evolución*

Como sucedió en el resto de Europa, en la España del siglo XVIII, especialmente a partir del reinado de Carlos III, se conoció un notable desarrollo de las medidas y mecanismos de poder destinados a regular los avatares biológicos de la población, lo que desde Foucault se conoce como *biopolítica*.

En general, se trata de intervenciones marcadas por el signo del natalismo: incentivo de los matrimonios precoces, premios de natalidad a los matrimonios jóvenes o con más de seis hijos varones, exención de impuestos para padres con más de seis hijos, repoblación de Sierra Morena, con los proyectos y fundaciones de Olavide, facilidades para la naturalización de extranjeros. Esta preocupación por el incremento de la población se tradujo también en la promoción de la higiene y la medicina: publicación de una Farmacopea oficial en 1794, con objeto de desterrar los remedios de los «charlatanes»; creación de nuevos Colegios de Cirugía, construcción de Lazaretos, reconocimiento oficial de las Academias de Medicina, primeras exigencias para establecer una estadística oficial de defunciones, matrimonios y nacimientos. En la misma órbita se localiza la exigencia de sacar los cementerios de los poblados y templos, los intentos de controlar la circulación de aguas y basuras y desecar las zonas palúdicas; las disposiciones adoptadas para constituir comisiones de médicos que actuaran como inspectores permanentes de epidemias (21).

---

(18) J. J. ROSSEAU, *op. cit.*, p. 89.

(19) Cfr. T. TARCZYLO: *Sex et liberté, op. cit.*, pp. 133-138 y J. STENGERS, et A. VAN NECK, *op. cit.*, pp. 100-104.

(20) Cfr. A. PINLOCHE: *La Réforme de l'Éducation en Allemagne au XVIII Siècle. Basedow et le Philantropinisme*, París, 1889, pp. 125-129.

(21) Cfr. J. NADAL: *La Población Española. Siglos XVI a XX*, Barcelona, Ariel, 1984, pp. 121-127; E. PERDIGUERO GIL: *Los Tratados de Medicina Doméstica en la España de la Ilustración*, Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante, 1991, pp. 304-306 y P. TRINIDAD FERNÁNDEZ: «Asistencia y previsión social en el siglo XVIII» en AAVV: *De la Beneficencia al Bienestar Social. Cuatro Siglos de Acción Social*, Madrid, Siglo XXI y Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, 1988, pp. 89-116.

En este cuadro hay que situar también la creciente divulgación y traducción, a partir de 1770, de obras extranjeras consagradas a la higiene doméstica y a los cuidados de la salud privada.

Junto a la crítica de la lactancia mercenaria (22), el interés por los cuidados asociados a la maternidad y a la crianza física y el rechazo del celibato, esta literatura difundió en España la preocupación por la sexualidad infantil, más concretamente la atención a las conductas masturbatorias en el espacio familiar y en los internados escolares. En este caso, la difusión parece haber sido relativamente tardía, encontrando resistencias que eran desconocidas en la mayoría de los países de Europa Occidental. Las dificultades con las que topó *L'Onanisme de Tissot* para que se aceptara su versión al castellano, proceso bien conocido gracias a los estudios de Perdiguero Gil (23), son una buena muestra de este retraso.

La traducción del célebre escrito de Tissot se publicó, finalmente, en 1807. No obstante, el discurso médico sobre los peligros del onanismo infantil y adolescente era conocido desde tiempo atrás por los facultativos y pedagogos españoles, bien en su versión francesa, que circulaba ampliamente por todo el país, bien por la propagación de sus tesis a través de otros textos educativos o en tratados de higiene doméstica que habían traducido con anterioridad.

Lo que choca en los pedagogos e higienistas españoles es que entre las estrategias que postulaban para prevenir y erradicar el funesto hábito, esté por completo ausente toda alusión a la educación sexual. Entre los pensadores de la educación, tanto en lo referido a la formación en el hogar como en los planes destinados a escuelas e internados, se pueden encontrar las fórmulas de vigilancia disciplinaria y el control de los espacios, pero no hemos localizado ni una sola referencia respecto a la conveniencia de suministrar al joven una información veraz sobre las materias del sexo. A pesar del conocido impacto de *L'Emile* sobre la pedagogía española (24), que contribuyó decisivamente al descubrimiento de la infancia de las clases altas e intermedias como edad débil, dependiente y vulnerable (25), los principales teóricos (Piquer, Vargas Ponce, Jovellanos,

---

(22) Cfr. M. BOLUFER PERUGA: «Actitudes y discursos sobre la maternidad en la España del siglo XVIII: la cuestión de la lactancia» en *Historia Social*, 14, 1992, pp. 3-22.

(23) Además de la obra ya citada, cfr. E. PERDIGUERO GIL y A. GONZÁLEZ DE PABLO: «Los valores morales de la higiene. El concepto de onanismo como enfermedad según Tissot y su tardía introducción en España» en *Dynamis, Acta Hispánica ad Medicinæ Scientiarum Historiam Illustrandam*, 10, 1990, pp. 131-162; E. PERDIGUERO GIL: «"L'Onanisme" de Simón André Tissot en la España del siglo XIX» en M. VALERA, C. LÓPEZ FERNÁNDEZ (eds.): *Actas del V Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, Murcia, DM, PPU, 1991, pp. 1165-1180 y E. PERDIGUERO GIL: «La imposible publicación de la versión castellana de "L'Onanisme" de S. A. Tissot en la España de la Ilustración» en F. BUJOSA, et AL.: *Actas del IX Congreso Nacional de Historia de la Medicina*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1991, pp. 1073-1081.

(24) Cfr. J. SPELL: *Rousseau in the Spanish World Before 1833*, N. York, Octagon Books, 1969; L. ESTEBAN: «Las Obras "Ilustradas" sobre Educación y su recepción en España» en *Revista de Educación*, n.º extraordinario (1988), pp. 151-153 y A. VIÑAO FRAGO: «Un texto inédito de Marchena sobre Educación (1792). Notas sobre la difusión de Rousseau en España» en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 3, 1984, pp. 261-280.

Amar y Borbón, Picornell, Montengón) se aproximan más a Locke que a Rousseau, a la hora de afrontar el problema de la curiosidad infantil por estos asuntos (26).

Entre los higienistas, al menos hasta mediados del siglo XIX, la tónica parece semejante. Junto a la vigilancia disciplinaria, la gimnasia, los remedios químicos o la confección de ciertos aparatos, se postulan los beneficios de la información disuasoria acerca de las terroríficas consecuencias de la masturbación; ni una palabra sobre la educación sexual (27).

---

(25) Cfr. J. VARELA y F. ÁLVAREZ URÍA: «La Educación Popular Ilustrada» en *Arqueología de la Escuela*, Madrid, la Piqueta, 1991, p. 134.

(26) Esto concordaría con la preeminencia de Locke en la formación de los ilustrados españoles (L. ESTEBAN, *op. cit.*, p. 149). Refiriéndose a los peligros de la lujuria entre los jóvenes, Piquer había señalado que «no conviene explicar con especificación los varios modos que los hombres tienen de caer en su abominable fealdad» (A. PIQUER: *Filosofía Moral para la Juventud Española*, Madrid, 1755, p. 457). La preocupación de Vargas Ponce por la distribución espacial de los internados de jóvenes traduce, sin duda, el miedo ante el funesto hábito, por eso recomienda que nunca se deje solos a los pupilos, que se eviten las proximidades peligrosas entre ellos, que se separen cuidadosamente según las edades (J. Vargas Ponce [atribuido a Jovellanos hasta 1983]): «Plan para la educación de la nobleza y clases pudientes españolas» (1798) en *Obras Publicadas e Inéditas de D. Gaspar Melchor de Jovellanos*, Madrid, BAE, (T. 87), 1956, pp. 301 y 303-304). Jovellanos consideraba conveniente que «no sólo el rector, sino también los regentes y catedráticos puedan entrar en los cuartos cuando bien les parezca» (M. G. JOVELLANOS: «Reglamento para el Colegio de Calatrava» en *Obras Publicadas e Inéditas de D. Gaspar Melchor de Jovellanos*, Madrid, BAE, (T. 46), 1924, p. 187). Por su parte, Josefa Amar y Borbón recomienda aquietar la curiosidad de las pupilas salvo en materias especialmente delicadas: «es cierto que alguna vez es necesario no decirles todo lo que desean saber» (J. AMAR Y BORBÓN: *Discurso sobre la Educación Física y Moral de las Mujeres*, Madrid, Imprenta B. Cano, 1790, p. 110). En el marco familiar, Picornell y Gomila insiste en la discreción y pudor que los mayores deben guardar delante de los niños para evitar que aprendan «lo que deberían haber ignorado toda su vida»; en este punto, no olvida las perniciosas enseñanzas y espectáculos que pueden ofrecer los domésticos, y la necesidad de vigilarlos (J. M. PICORNELL y GOMILA: «Discurso Teórico-Práctico sobre la Educación de la Infancia» (1786), en A. Mayordomo Pérez y L. M. LÁZARO LORENTE: *Escritos Pedagógicos de la Ilustración*, Vol. II, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988, pp. 375-376). La novela pedagógica de Pedro de Montengón, próxima a los planteamientos de *El Emilio*, prescribe sin embargo un silencio total sobre las materias relacionadas con el sexo: «Hardyl procuró tener siempre alejada su mente [de Eusebio] y su curiosidad en tales materias» (P. MONTENGÓN: *Eusebio* (1790, pub. 1807), Madrid, Ed. Nacional, 1984, pp. 204-205).

(27) Aparte de la versión castellana de *L'Onanisme* de Tissot, publicada finalmente en 1807 y reeditada múltiples veces a lo largo del siglo XIX, otros textos de higiene doméstica y cuidados privados de la salud, traducidos anteriormente, como *El Conservador de la Salud* de A. G. Presle (trad. 1776) y la *Medicina Doméstica* (trad. 1786) de Buchan habían difundido en la España del siglo XVIII las cauciones que debían tomarse frente al onanismo. Desde comienzos del siglo XIX, *diccionarios de medicina* (A. BALLANO: *Diccionario de Medicina y Cirugía*, (T. VI), Madrid, 1807, art. Onanismo, p. 56; M. HURTADO DE MENDOZA: *Vocabulario Médico-Quirúrgico*, Madrid, 1821, art. Onanismo), *estudios de casos publicados en la prensa médica* (A. ROSSELL: «Pérdidas seminales abundantes» en *Boletín de Medicina, Cirugía y Farmacia*, T. II (1841), pp. 58-59; S. N.: «Masturbación: signo probable de ella en las mujeres» en *Boletín de Medicina, Cirugía y Farmacia*, (T. IV), 1849, p. 223; S. N.: «Tratamiento Preservativo de las pérdidas seminales renuentes» en *Boletín de Medicina, Cirugía y Farmacia*, (T. III), 1852, p. 216), *tratados de higiene privada* (E. TOURTELLE: *Elementos de Higiene*, (T. II), Madrid, 1806; M. L. DESLANDES: *Compendio de Higiene Privada y Pública*, Girona, 1829; C. LONDE: *Tratado Completo de Higiene*, Madrid, 1843; M.

Propiamente, en el campo de los higienistas españoles, las primeras sugerencias en pro de una educación sexual del joven, aparecen en el libro de Monlau, *Higiene del Matrimonio o el Libro de los Casados*. Publicado por primera vez en 1853, este texto inicia en España un nuevo género en la literatura higienista: la higiene conyugal. Como en el caso de los tratados de medicina doméstica, se trata de obras destinadas a un público compuesto por familias acomodadas; se ofrecen consejos para emprender una vida marital sana y ajustada a la moral católica, poniendo énfasis en los cuidados que permiten engendrar y criar una prole saludable. Aunque estos textos están todavía lejos del malthusianismo vehemente de décadas posteriores, sus recomendaciones anuncian los futuros ecos de la eugenesia.

El libro de Monlau tuvo un sonado éxito, editándose ocho veces, a partir de 1853 (1858, 1865, 1871, 1876, 1881, 1883, 1892 y 1898) (28). Fue también publicado en París en 1865 y 1881, y traducido al francés en 1879. En la estela de Monlau hay que situar los textos de Antonio Blanco Fernández, *Higiene y Fisiología del Matrimonio* (1863), de Santiago de Pereda y Martínez, *Higiene del Matrimonio* (conferencia pronunciada en la Real Academia de Medicina de Madrid en 1874 y publicada en *El Siglo Médico* en 1875), y las traducciones de las obras de A. Debay, *Higiene, Fisiología y Filosofía del matrimonio* (Madrid, 1860) y L. Seraine, *De la Salud de los Casados* (Madrid, 1866).

Lo novedoso del higienista catalán, al menos en España, es que propone completar las estrategias tradicionales para combatir el onanismo (fórmulas disciplinarias y disuasorias) con una técnica pedagógica de carácter preventivo, de la que se espera obtener mejores resultados. No se trata de renunciar a la vigilancia disciplinaria y al discurso aterrador. Considera que estas maneras han de reservarse para las primeras edades, o cuando el funesto hábito ya se ha contraído. Sin embargo, en la pubertad, cuando el instinto sexual del niño comienza a despuntar, Monlau estima que estos métodos son improcedentes. Los padres deben abandonar el papel de forenses para convertirse en *confidentes* (29), en la propia expresión de Monlau. Deben iniciar metódica y gradualmente a los jóvenes en la naturaleza de las funciones sexuales:

«Al niño ya un tanto proveyo se le podría explicar primero la reproducción vegetal o el sistema sexual de las plantas, y luego, por grados y a medida que creciera en años, enterarle de la reproducción en el reino animal empezando por las

---

LÉVY: *Tratado Completo de Higiene Pública*, Madrid, 1846; F. D. RASPAIL: *Manual de la Salud*, Barcelona, 1852; A. RODRÍGUEZ GUERRA: *El Conservador de la Salud*, Cádiz, 1846; P. F. MONLAU: *Elementos de Higiene Privada*, Barcelona, 1846, reed. 1857, 1864, 1870 y 1875), tratados de higiene escolar, (R. MERINO: *Preceptos de Higiene*, Madrid, 1848; M. MINUESA: *Cartilla Higiénica en Verso para los Niños*, Madrid, 1853; F. J. PONS y C. MARTÍNEZ: *Preceptos de Higiene para los Niños de las Escuelas Primarias de Ambos Sexos*, Barcelona, 1847) y monografías específicamente dedicadas al problema; en 1826, en su juventud, el célebre higienista Méndez Álvaro tradujo las *Lettres sur les Dangers de l'Onanisme* de J. L. Doussin-Dubreuil; la obra fue censurada y sólo pudo editarse en 1834. En 1847, con reedición ampliada en 1849, se tradujo al castellano la obra de J. CURTIS: *De la Virilidad y de las Causas de su Decadencia Prematura*, que versaba largamente sobre el onanismo y su prevención divulgaron a gran escala estas estrategias.

(28) Cfr. M. GRANJEL: *Pedro Felipe Monlau y la Higiene Española del Siglo XIX*, Salamanca, Cátedra de Historia de la Medicina de la Universidad de Salamanca, 1983, p. 128.

(29) P. F. MONLAU: *Higiene del Matrimonio o el Libro de los Casados*, Madrid, 1865 (3.<sup>a</sup> ed.), p. 624.

especies inanimadas más inferiores, limitándose a lo más esencial y ponderando siempre la dignidad e importancia de esas misteriosas funciones que se degradan y profanan con el ejercicio prematuro e ilícito» (30).

En esta sugerencia Monlau no es, desde luego, original; aparte de los antecedentes ilustrados ya referidos, se pueden encontrar los mismos consejos en la conocida *Psycoopathia Sexualis* (1844) de Kaan –citada por Monlau como apoyo– o en las prescripciones higiénicas del frenólogo francés Carlos Londe (31), cuyo texto había sido vertido al castellano en 1843. Entre los higienistas españoles, sin embargo, su propuesta parece no tener precedentes.

¿Hasta qué punto encontraron eco las sugerencias de Monlau? No es fácil adivinarlo. Su obra se divulgó ampliamente en los círculos médicos y, teniendo en cuenta la proliferación de ediciones, debió difundirse considerablemente entre las familias acomodadas, a las que se dirigía este tipo de literatura. No obstante, parece exagerado afirmar, como se ha hecho, que fuera *el manual sexual de numerosas generaciones de españoles* (32). A través de las páginas de revistas dirigidas por el higienista catalán, como *El Médico de las Familias* (ed. desde 1851) o *El Monitor de la Salud de las Familias*, o difundidas en los manuales de higiene escolar autorizados, que se editaron tras las indicaciones del Reglamento de Escuelas Públicas de 1838 y especialmente tras la Ley Moyano (1857) (33), las propuestas de Monlau debieron encontrar un eco creciente.

Hacia 1880, aproximadamente, la recomendación de informar a los hijos púberes sobre anatomía y fisiología de la generación precisando los objetivos de esta función y sus benéficos resultados, había sido ya asumida en los medios pedagógicos más avanzados, al menos en el campo de la Institución Libre de Enseñanza, cuya receptividad hacia las doctrinas de *L'Emile* es bien conocida por los especialistas. Uno de sus fundadores, que además era médico, Gumersindo de Azcárate (1840-1917), relató con detalle la atención que había puesto en educar sexualmente a sus hijos.

Los argumentos son semejantes a los que se han visto en Monlau; inconvenientes que se siguen de guardar silencio sobre estas materias en el ámbito familiar, peligros de la iniciación mercenaria dejada en manos de sirvientes o compañeros avezados del niño. A diferencia del higienista catalán, los terrores no parecen suscitarse tanto por el onanismo como por la frecuentación del prostíbulo, la corrupción de menores o el adulterio. No hay que olvidar que el testimonio de Azcárate, aunque se refiere a un período situado aproximadamente entre 1880 y 1895, es un recuerdo declarado en fecha posterior, cuando el miedo a la masturbación parecía ceder frente a los peligros de la sexua-

---

(30) Id., p. 625.

(31) C. LONDE: *Tratado Completo de Higiene*, T. I, Madrid, 1843, pp. 162-163.

(32) M. GRANJEL, *op. cit.*, p. 128.

(33) Cfr P. M. ALONSO MARAÑÓN: «Notas sobre la Higiene como materia de enseñanza oficial en el Siglo XIX» en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 6, 1987, pp. 25-28. En la amplia lista oficial de libros de texto aprobados para la enseñanza de la higiene por el Real Consejo de Instrucción Pública y recogidos en este trabajo, se incluye un manual de Monlau titulado *Nociones de Higiene Doméstica y Gobierno de la Casa (para escuelas de niñas)*, RO 22 de enero de 1861. El libro se publicó en 1860, reeditándose en 1860, 1867, 1875 y 1897.

lidad precoz, la visita al lupanar, el homosexualismo u otras perversiones. Azcárate es consciente de lo excepcional de su actitud como padre y educador:

«Me he separado en un punto del camino generalmente seguido, y deseo consignarlo aquí, porque quizá pueda servir de provechoso ejemplo. Hay para los jóvenes ciertos peligros, de los que unos padres no tratan de apartarlos, porque no saben ni cómo hablar de ellos a sus hijos; otros no lo hacen sino por la prohibición seca y el castigo (...). A este fin, en vez de dejar que se levantaran en ellos las exigencias de la carne a la voz de personas torpes o mercenarias, adelantéme, explicándoles la función de la generación, como si se tratase de cualquier otra; les expuse las leyes que la rigen y el fin que cumple en la vida» (34).

La indicación no tiene simplemente un valor autobiográfico; se trata de una recomendación dirigida a los padres de familia. No hay que olvidar que Azcárate, como Giner y en general los representantes del institucionismo, consideraba que la mejor educación es la recibida en el entorno familiar. Signo de esta inclinación fueron los cursos organizados desde 1881 por la Institución Libre de Enseñanza orientados a la formación de los padres como educadores domésticos. La comunicación de Azcárate tiene entonces un valor ejemplar; se propone para ser imitada.

Desde finales del siglo XIX, esta estrategia de «pedagogización» del sexo infantil, no hará sino crecer en importancia. La masturbación, que desde el evolucionismo (35) característico de la higiene sexual de esta época será percibida como causa de neurastenia y degeneración, dejará de ser el blanco exclusivo de la educación sexual. La lucha pedagógica contra el onanismo, todavía muy influyente en la tratadística sexopedagógica de comienzos del siglo (36), se dirigirá cada vez más contra las posibles aberraciones que este vicio preludia. En breve, el miedo a la masturbación dejará su lugar al miedo al *homosexualismo* y otro género de perversiones.

La expansión de los textos de educación sexual se inscribe en el contexto de una preocupación, en auge desde finales del siglo XIX, por la protección de la infancia, expresada en las numerosas iniciativas legislativas e institucionales de la época (37). El interés no se dirige ya, exclusivamente, a los hogares acomodados; en plena efervescencia

---

(34) G. DE AZCÁRATE: *Estudios Religiosos*, Madrid, 1933, pp. 127-128.

(35) Cfr. J. CASCO SOLÍS: «La Higiene Sexual en el Proceso de Institucionalización de la Sanidad Pública Española» en *Asclepio. Boletín del Instituto Iberoamericano de Historia de la Medicina*, 42 (2), 1990, pp. 223-252.

(36) Una relación de los principales textos puede encontrarse en F. VÁZQUEZ GARCÍA: «Claves Genealógicas para una Historia de la Educación Sexual en la España Contemporánea», *op. cit.*, p. 114. En los planos sobre modelos escolares realizados en el negociado de Construcciones Escolares y aprobados en 1908, se planifica la disposición arquitectónica de los retretes y lavabos escolares de modo que se impidan las transgresiones sexuales en los mismos (cfr., P. LAHOZ ABAD: «Higiene y Arquitectura Escolar en la España Contemporánea (1838-1936)» en *Revista de Educación*, 298, 1992, pp. 89-118).

(37) Cfr. E. RODRÍGUEZ OCAÑA: «Medicina y Acción Social en la España del Primer Tercio del Siglo XX» en AAVV: *Cuatro Siglos de Acción Social. De la Beneficencia al Bienestar Social*, Madrid, TS y Siglo XXI, 1988, pp. 232-246.

de la *cuestión social*, apunta también a las familias obreras, en las que el activismo social de los reformadores pretende inculcar los hábitos burgueses de la previsión, el ahorro, la atención a la niñez, la evitación de la promiscuidad y el pudor. El tema de la educación sexual llega también a la literatura (38), y en los años 20 y 30, vinculada al éxito de la eugenesia y a la proliferación de textos sexológicos, llegará a pedirse su implantación en los programas escolares y en las escuelas de Magisterio, diseñándose planes al efecto (39).

La propuesta de Monlau, tímidamente esbozada en torno a 1850, había triunfado. Pero la historia de la educación sexual en España no había hecho más que empezar.

### *La Educación Sexual y el Discurso de los Reformadores (1900-1939)*

La educación sexual formal se configura como una tecnología de poder y una forma de saber que parece integrarse más eficazmente que los métodos de vigilancia y disciplina (que operan encauzando la conducta individual para repercutir sobre los gestos colectivos) en los mecanismos reguladores (procedimientos que operan directamente sobre la colectividad, como las campañas informativas o la pedagogía) de una sociedad de *seguridad* como la que empieza a afirmarse desde el último cuarto del siglo XIX.

La vigilancia, la corrección –fórmulas que prevalecen en las propuestas de higiene sexual desde la Ilustración hasta la medicina y la pedagogía del siglo XIX– apuntan a modelar el organismo individual, maximizar sus fuerzas, su rendimiento, su utilidad; se trata de obtener los mayores beneficios con la mínima inversión de fuerza; se inscriben en la lógica de una economía política de los cuerpos. Las campañas masivas de información, la educación sexual formal dirigida a la escuela y al hogar, apuntan, sin embargo, al conjunto de la población como ser vivo, sometido a acontecimientos y circunstancias biológicas (nacimiento, vivienda, enfermedad, accidente, vejez, muerte) que el Estado puede regular, compensar, equilibrar mediante intervenciones de alcance global. En el caso de las disciplinas, el peligro es un sujeto individual (v.g. el niño masturbador); en el de las regulaciones, se trata de un riesgo colectivo susceptible de estimaciones estadísticas (v.g. la alta correlación entre adolescencia y embarazos no deseados) (40).

La sexualidad infantil y juvenil, convertida en objeto de una pedagogía especializada, no es sólo un conjunto de hechos que afectan a sujetos individualizados, personalizados, susceptibles de vigilancia y corrección. Del mismo modo que la morbilidad o la

---

(38) Cfr. J. A. CIEZA GARCÍA: *Mentalidad Social y Modelos Educativos*, Salamanca, Pub. Universidad de Salamanca, 1989, pp. 260-291.

(39) Este asunto lo tratamos con detalle en un libro en curso de publicación, realizado junto al profesor Andrés Moreno Mengibar y titulado *Sexo y razón. Una Genealogía de la Moral Sexual en España* (de próxima publicación en la Editorial Akal, Col. Universitaria).

(40) Sobre esta distinción entre procedimientos disciplinarios y reguladores, cfr. M. FOUCAULT, *op. cit.*, trad. cast., pp. 168-169; sobre la «pedagogización del sexo infantil» como estrategia reguladora, *idem*, p. 177.

mortalidad infantiles, se trata de un macroacontecimiento, un riesgo global que afecta al conjunto de la población. La educación sexual formal, de base científica, con campañas dirigidas en primer lugar a la familia y a la escuela, y con posterioridad –en España esto se produce desde los años 20– difundida multitudinariamente a través de los medios de comunicación, marca el paso de los mecanismos disciplinarios a los reguladores, en este dominio de la existencia colectiva.

Un signo notorio de este desplazamiento es el hecho de que la mirada del vigilante, pieza indispensable en los dispositivos disciplinarios, ya no se considera necesaria para realizar las tareas preventivas. El cálculo estadístico y la correlación mensurable entre los factores de riesgo (v.g. la correlación entre el número de hijos por familia y la mortalidad infantil, entre la tasa de suicidios y las conductas sexuales desviadas, entre el número de prostitutas y la frecuencia de enfermedades venéreas, etc.), el recurso a la información educativa basada en estas estimaciones, se considerarán suficientes para prevenir y encuadrar las líneas de intervención sobre el comportamiento sexual de los grupos.

En esta posición de la sexualidad como «riesgo», aunque a partir de otros códigos teóricos y de otra concepción del Estado social, seguimos inmersos en la actualidad (41).

Los debates en torno a la conveniencia de la educación sexual en los ámbitos escolar y familiar se localizan en el contexto histórico, más amplio, de la llamada «cuestión sexual». La exigencia de una pedagogía de esta índole forma parte de la explosión discursiva en torno al sexo que se produce en todo el mundo occidental desde comienzos de siglo hasta la Segunda Guerra Mundial. Este fenómeno, en su faceta sexopedagógica, ofrece en España tres etapas bien diferenciadas.

De un lado, una primera divulgación sexológica que tiene lugar en el período 1900-1919 y que acentúa la línea de crecimiento de las publicaciones, apuntada en el último cuarto del siglo XIX, e introduce, entre otras novedades, la primera literatura especializada en educación sexual formal (42).

---

(41) Cfr. R. CASTEL: «De la peligrosidad al riesgo» en AAVV: *Materiales de Sociología Crítica*, Madrid, Ed. La Piqueta, 1986.

(42) Sobre una muestra de algo más de 400 títulos publicados en España entre 1800 y 1936 (de autores nacionales o traducciones) en relación con la sexualidad, el estudio de Granjel ofrece la siguiente distribución: 1800-1879 (25 títulos); 1880-1899 (25 títulos); 1900-1919 (76 títulos); 1920-1929 (78 títulos); 1930-1936 (209 títulos) (L. S. GRANJEL: «El Sexo como problema en la España Contemporánea (persquisa bibliográfica)» en *Cuadernos de Historia de la Medicina*, 13 (1974), pp. 111-131). Las estadísticas bibliométricas de Amezúa, más completas, verifican la misma tendencia (E. AMEZÚA: «Cien años de Temática Sexual en España: 1850-1950. Repertorio y Análisis. Contribución al estudio de materiales para una historia de la sexología», n.º monográfico de *Sexología*, 48, 1991. Algunos autores coetáneos, no obstante, consideran escaso este volumen de literatura sexológica publicada en España: «No es cierto que la literatura española sobre los temas sexuales sea excesiva ni mucho menos la actuación pedagógica en conferencias, cursos y libros de ciencia. Aun contando con la poca cantidad total de nuestra producción –comparada con la de otros países– el tanto por ciento de publicaciones dedicadas a este problema es, evidentemente, mucho menor que en cualquiera de las

Se traducen las obras de Havelock Ellis (entre 1906 y 1913) y los importantes textos pedagógicos de Forel (en 1911), Fonssagrives (en 1907), Good (1908) y Ressedé (1916) (43). Se publican los primeros tratados importantes, primando las aproximaciones a la higiene sexual desde la perspectiva de una educación ascética fundada en los principios católicos de la pureza, como en los trabajos de los sacerdotes Ruiz Amado (1908) –repetidas veces reeditado– y Salette Larrea (1912) o en textos de divulgación médica como los de Ciro Bayo (1902), Blanc y Benet (1905) y el pedagogo González Carreño (1910) (44). En esta época comienza el joven César Juarros –uno de los principales adalides del movimiento sexológico español– a interesarse por esta materia y se edita el trabajo de Piga Pascual (1910) (45). Ambos son médicos legistas que forman parte, junto al pedagogo Luis Huerta, el pediatra Tolosa Latour y el endocrinólogo Gregorio Marañón, del Instituto de Medicina Social, primer centro español preocupado por temas eugenésicos (46). Destaca, finalmente, la presencia de colecciones divulgativas de temática sexual, que publican folletos de pequeño formato, como la *Biblioteca Privada* (Barcelona 1901-1906), *La Pequeña Enciclopedia de Educación Sexual* (Sevilla, 1910), la *Guía Íntima del Matrimonio* (Madrid, 1914).

A través de los historiadores se conoce el importante cambio de costumbres y formas de vida que se produce en Occidente entre comienzos de siglo y el período de Entreguerras. La autonomización de la esfera erótica respecto a las prescripciones morales y religiosas no se limita ya a determinados círculos de artistas e intelectuales; se extiende a diversos estratos de la población urbana. En España, este cambio de costumbres se puede constatar en las grandes ciudades a través de diversos síntomas: apogeo de la novela erótica (47), eclosión de la sicalipsis y la pornografía (48), difusión de las técnicas

---

otras naciones civilizadas» (G. MARAÑÓN: «Libros a la Hoguera» en *Raíz y Decoro de España*, Madrid, Espasa Calpe, 1958 (ed. or. 1933), p. 110).

(43) HAVELOCK ELLIS: *Amor y Dolor*, Madrid, 1906; HAVELOCK ELLIS: *El Impulso Sexual de la Mujer* (1906); HAVELOCK ELLIS: *Estudios de Psicología Sexual*, Madrid, 1913; J. FONSSAGRIVES: *Consejos a los Padres*, Madrid, 1907; A. FOREL: *Ética Sexual*, Madrid, 1911; P. GOOD: *Higiene y Moral*, Madrid, 1908; J. RESSEDÉ: *Lo que Todos Deberían Saber*, Barcelona, 1916.

(44) R. RUIZ AMADO: *La Educación de la Castidad*, Madrid, Imprenta Ibérica, 1908; S. SALETTE LARREA: *Verdadera Explicación de la Concupiscencia*, Barcelona, 1912; C. BAYO: *Higiene Sexual del Soltero*, Madrid, Librería de Antonio Rubiños, 1902; J. BLANC Y BENET: *Ensayo de Higiene Especial*, Barcelona, 1905; G. GONZÁLEZ CARREÑO: *La Educación Sexual*, Madrid, Sáinz de Jübera Ed., 1910.

(45) A. PIGA PASCUAL: *Higiene de la Pubertad*, Toledo, Imprenta de la Viuda de Hijos de Peláez, 1910 y C. JUARROS: «Diagnóstico de las Neurastenias» en *Revista Médica de Sevilla*, 30 noviembre 1911, pp. 292-296.

(46) Sobre la labor del Instituto de Medicina Social, cfr. R. ÁLVAREZ PELÁEZ: «Origen y Desarrollo de la Eugenesia en España» en J. M. SÁNCHEZ RON (ed.): *Ciencia y Sociedad en España: de la Ilustración a la Guerra Civil*, Madrid, Ed. El Arquero/CSIC, 1988, pp. 178-204 y R. ÁLVAREZ PELÁEZ: El Instituto de Medicina Social. Primeros intentos de institucionalizar la eugenesia» en *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 40 (1), 1988, pp. 343-358.

(47) L. LITVAK: *Erotismo Fin de Siglo*, Barcelona, A. Bosch, 1979 y L. LITVAK: «Introducción» a *Antología de la novela corta erótica española de Entreguerras 1918-1936*, Madrid, Taurus, 1993.

(48) S. SALAÜN: «Apogeo y decadencia de la Sicalipsis» en M. DÍAZ-DIOCARETZ, y M. IRIS ZAVALA: *Discurso erótico y discurso transgresor en la cultura peninsular. Siglos XI al XX*, Madrid, Ed. Tuerco, 1992, pp. 129-153.

anticonceptivas y del profiláctico (49), divulgadas sobre todo por algunas revistas anarquistas como *Generación Consciente y Salud y Fuerza* (50).

Por otra parte, la conmoción provocada por la Revolución Rusa, y en España por el movimiento revolucionario de 1917, suscita la exigencia de ceñir el control sobre las familias de las clases peligrosas. El impulso de la literatura experta en torno al sexo parece intervenir como un elemento compensador de esta autonomización individualista del erotismo, y como una instancia correctora respecto a las conductas no eugénicas de las capas populares. Es como si el discurso científico quisiera asumir plenamente el lugar rector respecto a la sexualidad, ocupado anteriormente por la colonización teológico-moral del cuerpo.

En España, entre 1919 y 1930, se forja el discurso de los reformadores sexuales, una cruzada, como afirman sus mentores, que corre paralela al despegue abrumador del género sexológico. Ya no se trata simplemente de tratados especializados; desde mediados de la década de los 20, cobra impulso un verdadero adoctrinamiento público, con especial eco entre los estudiantes, que se vale de la conferencia (como las pronunciadas en el Ateneo madrileño), la lección de cátedra y el artículo de prensa (especialmente en las páginas del diario *El Sol*), revistas de divulgación y especializadas (en 1925 se funda la revista *Sexualidad*, dirigida por el Dr. Navarro Fernández; en 1927 la *Gaceta Médica Española*, auspiciada por la Sociedad de Amigos del Niño), sin olvidar las revistas pedagógicas, que empiezan a incluir artículos y noticias relativas a la educación sexual (51). Ésta forma parte de un proyecto eugénico de más alcance, que pretende mejorar la calidad de la población («la raza») evitando previsoramente los efectos patógenos de una mala iniciación sexual: precocidad sexual, perversiones y homosexualismo, propagación de enfermedades venéreas, desestabilización de la familia, etcétera. Junto a este programa eugénico, los fundamentos teóricos del discurso sexológico, en este período y en los años 30, se caracterizan por su eclecticismo; proceden tanto de la psiquiatría taxonómica y organicista alemana (Kraepelin, Krafft-Ebing) en la que se formaron los psiquiatras españoles como de la endocrinología (Marañón, Ruiz de Funes) y el psicoanálisis (Juarros, Rodríguez Lafora, Sanchís Banús, Garma). Aparte de este predominio de la

---

(49) M. NASH: «El Neomalthusianismo Anarquista y los Conocimientos Populares sobre el control de natalidad en España» en M. NASH (ed.): *Presencia y Protagonismo. Aspectos de la Historia de la Mujer*, Madrid, Ed. El Serbal, 1984, pp. 307-340. Sobre la propaganda de los profilácticos en la prensa española en torno a 1910, cfr. P. CONARD: «Sexualité et Anticlericalisme (Madrid, 1910)» en *Hispania. Revista Española de Historia*, 117, 1971, pp. 103-131.

(50) Sobre la presencia del reformismo sexual en el anarquismo español desde comienzos de siglo hasta los años 30, Cfr. M. NASH: «La reforma sexual en el anarquismo español» en *Coloquio Internacional. Las Tradiciones Culturales del Anarquismo Español*, International Institut voor Sociale Geschiedenis, Ruhr-Universität Bochum y Université Toulouse le Mirail, Junio 1988 y R. CLEMINSON: «Eugenics by Name or by Nature? The Spanish Anarchist Sex Reform of the 1930s» en *History of European Ideas*, Vol. 18, 5, 1994, pp. 729-140.

(51) L. HUERTA: «La Doctrina Eugénica» en *Revista de Pedagogía*, 3, 28, 1924, pp. 131-135; F. VASCONCELLOS: «La Educación Sexual» en *Revista de Pedagogía*, 4, 37, 1925, pp. 18-23; M. BARGALLO: «Revisión de Higiene Sexual del Hombre por E. Pozner» en *Revista de Escuelas Normales*, 4, 35, 1926, p. 187; A. BALLESTEROS: «Sobre Educación Sexual» en *Revista de Pedagogía*, 7, 84, 1928, pp. 536-544 y «Sobre la Ilustración Sexual de los Alumnos» en *Revista de Pedagogía*, 7, 76, 1928, pp. 182-183.

psiquiatría, que podía presentarse como legitimación científica de la educación sexual, los pedagogos españoles hacían valer las orientaciones de la Escuela Nueva y el Institucionismo (Huerta, Luzuriaga, Ballesteros ) y en el terreno de las implicaciones legales, los juristas tendían a inclinarse, con más o menos matices, por la doctrina de la defensa social (Saldaña, Jiménez de Asúa).

A pesar de esta profusión en el curso de los años 20, las condiciones políticas del momento no llevaron nunca a aprobar ni a procurar, en esa década, la introducción de la higiene o la educación sexual en los programas escolares. La medida, sin embargo, ya había sido adoptada en países que se presentaban como la vanguardia sexológica mundial: Italia, Canadá, Bosnia, Alemania, Uruguay (52).

Esta etapa del movimiento, configurado como una red de sociedades (desde la Sociedad de Abolicionismo, fundada en 1922 por César Juarros para combatir la prostitución reglamentada, hasta la Liga de Educación Social, fundada en 1928) y empeñado en una oposición tenaz a la dictadura de Primo de Rivera, culmina al final de la década de los años 20. En 1927, la Sociedad de Amigos del Niño impulsó la organización del Primer Curso Eugénico Español, inaugurado en febrero de 1928. La iniciativa contaba entre sus participantes con algunos de los más destacados miembros de esa red de pedagogos, abogados, magistrados, escritores, médicos y sacerdotes que componían el movimiento de reforma sexual ( Jiménez de Asúa, Noguera, Sanchís Banús, Marañón, Ossorio y Gallardo, etc.).

A raíz de una serie de incidentes, el curso fue suspendido por la autoridad gubernativa (53). La medida no sólo no frenó el programa de los reformadores, sino que contribuyó –a través del considerable ruido de los debates suscitados– a difundir a amplia escala la imagen de cruzada ilustrada y progresista que aquéllos querían conseguir.

---

(52) En 1912, el Ministerio italiano de Instrucción estableció la Higiene Sexual como materia escolar, después de un tormentoso debate parlamentario sobre el problema (G. RIFELLI Y C. ZIGLIO, *op. cit.*, pp. 1 y 35). La asignatura se concebía como una rama de la Higiene Escolar. Apoyándose en esta iniciativa se funda en Italia, al año siguiente, la revista *La Educazione Sessuale* (Id., p. 211). Las referencias a los otros países pueden encontrarse en J. SÁNCHEZ BUGALLO: *La Higiene Sexual en las Escuelas*, Madrid, Morata, 1930, p. 36.

(53) El desarrollo accidentado de este Congreso –abarrotado de asistentes según los cronistas del mismo– está descrito en P. PÉREZ SANZ Y C. BRU RIPOLL: «La Sexología en la España de los Años Treinta» en *Revista de Sexología*, 30, 1987, pp. 1-89. La chispa de la polémica con la prensa conservadora, que acabó con la suspensión del curso, fue encendida por una intervención de Jiménez de Asúa. En su conferencia («El Aspecto Jurídico de la Maternidad Consciente»), desmarcándose de los métodos eugénicos directos (como la esterilización forzosa de criminales o la eliminación de tarados) para la «higienización de la raza», defendía, apoyándose en argumentos de Marañón, Unamuno y Pérez de Ayala, la importancia de la educación sexual y de la libertad de amar como métodos indirectos (L. HUERTA: «Primer Curso Eugénico Español» en *Revista de Escuelas Normales*, 51, 6, 1928, pp. 61-64). La segunda propuesta, que implicaba propugnar la «unión libre», provocó las andanadas de la prensa católica y conservadora, propiciando la suspensión gubernativa del curso (G. GARCÍA QUEIPO DE LLANO: *Los Intelectuales y la Dictadura de Primo de Rivera*, Madrid, Alianza Universidad, 1988, pp. 513-515).

El éxito de este movimiento para fomentar la necesidad de la educación sexual en los círculos de la juventud universitaria, parece indiscutible. En el invierno de 1929-1930, la encuesta realizada por *El Sol* entre los jóvenes para estimar sus actitudes ante la «cuestión sexual», puso de relieve que, al menos en la escala de los estudiantes universitarios, se había interiorizado la frustración por no haber recibido una educación sexual experta (54).

En estos mismos años se dispara el número de publicaciones sexológicas, destacando dos obras premiadas por la Sociedad Española de Higiene: *La Higiene Sexual en las Escuelas* (1930), de Javier Bugallo Sánchez –Delegado del Tribunal Tutelar de Menores para Madrid– y *La Educación Sexual del Niño y del Adolescente* (1930), del activo pedagogo asturiano Luis Huerta Naves (55). Estos textos no se limitan a exponer los principios generales de la educación sexual y su importancia para la mejora de la raza. Próximos a los planteamientos de la Escuela Nueva, proponen currículos escolares desglosando los contenidos y ajustándolos al grado de desarrollo de sus destinatarios, presentando los métodos y la temporalización adecuada de su ejecución.

La expansión del discurso sexológico coincide con el final de la Dictadura, en cuya contestación social y derrocamiento –protagonizados principalmente por intelectuales y estudiantes– desempeñó un papel nada despreciable la empresa de los reformadores sexuales (56).

Finalmente, el advenimiento de la República introduce un cambio cualitativo en el programa de la reforma sexual. Ya no se trata de conquistar y adoctrinar partidarios para una «cruzada» que desafía al poder establecido, sino de realizar, apoyándose en los instrumentos legales del nuevo régimen, la regeneración moral y racial proyectada. Llega la oportunidad de introducir cambios legislativos acordes con el programa de los reformadores: la ley de divorcio, la obligatoriedad del certificado médico prenupcial, para evitar las uniones disgénicas; el aborto eugénico, para impedir el nacimiento de tarados; la investigación obligatoria de la paternidad y la indistinción de hijos legítimos e ilegítimos; la abolición de la prostitución reglamentada que favorecía la existencia de una sexualidad enfermiza en los varones españoles; la tipificación del delito de contagio venéreo, la inclusión de la educación sexual en los planes de enseñanza. Finalmente, dada la común creencia en la transmisión hereditaria de las taras orgánicas y de las tendencias criminales, no faltaron voces que, amparándose en lo dispuesto en otros países, propusieron la eliminación física de los elementos peligrosos o su esterilización forzosa.

---

(54) Sobre esta encuesta, cfr. T. GLICK: «Psicoanálisis, Reforma Sexual y Política en la España de Entreguerras» en *Estudios de Historia Social*, 16/17, 1981, p. 21.

(55) Junto a estos dos textos hay que mencionar las obras de CÉSAR JUARROS: *Normas de Educación Sexual y Física*, Madrid, 1925 y *El Amor en España. Características Masculinas*, Madrid, 1927 y el manual de J. M. ZAPATERO GONZÁLEZ: *Pedagogía Sexual*, Barcelona, 1922. También en el ámbito de la educación sexual hay que señalar la edición de la colección divulgativa *Libros de Educación Sexual* (Barcelona, Ed. Antonio Roch), con 10 títulos publicados entre 1927-1929 aproximadamente. Autores: Marie C. Stopes (6 títulos), Exner, Thurber, Gould.

(56) R. ÁLVAREZ PELÁEZ: «Origen y Desarrollo...», *op. cit.*, p. 199 y G. GARCÍA QUEIPO DE LLANO, *op. cit.*, p. 516.

El orden del derecho, la Ley, podría finalmente subordinarse al orden sanitario de la Norma científicamente establecida. Una importante representación de los adalides de la reforma sexual resultó elegida en las Cortes Constituyentes de 1931 (Jiménez de Asúa, Juarros, Marañón, Sanchís Banús), donde se debatieron enconadamente sus propuestas. El programa que presentaron sólo fue aceptado en parte, en lo que se conoce como su versión «minimalista» (57). Además del divorcio, se aprobó legalmente la investigación obligatoria de la paternidad, se suprimió la distinción jurídica entre hijos legítimos e ilegítimos y se abolió –en 1935– la prostitución reglamentada.

En el dominio de la educación sexual se frustraron las expectativas. Una de las instituciones a la que pertenecían la mayoría de los reformadores, La Liga Española de Higiene Mental, que ya en 1930 había propuesto el asunto de la educación sexual como tema central de las Jornadas Eugénicas a celebrar en 1932, entregó al Gobierno, a comienzos de 1933, un proyecto de ley sobre educación sexual, preparado en parte por el psiquiatra catalán Emilio Mira y López (58). En noviembre del mismo año se produjo el triunfo electoral de la derecha. Ésta no se oponía a toda forma de educación sexual formal, pero sí rechazaba un modelo de pedagogía dirigida desde el Estado, de orientación neomalthusiana y asociada a la «escuela única». Desde 1931, por otra parte, funcionaba el Plan Profesional en las Escuelas Normales, pero éste no incluía la asignatura de educación sexual (59). Los reformadores citaban, al respecto, el retraso de España en comparación con otros países (Estados Unidos, Alemania, Suiza, Bohemia, Canadá, Francia, Italia) (60). Sin embargo, aparte de introducir la «coeducación», denunciada y abolida posteriormente durante el bienio radical-cedista, la nueva organización de los estudios de Magisterio no incluía la demanda pedagógica de los reformadores (61).

A pesar de estas ausencias, los contenidos de la educación sexual pudieron tal vez deslizarse de modo transversal y en parcelas restringidas de la docencia. Los estudiantes universitarios de Pedagogía podían recibir estas enseñanzas en las asignaturas de Higiene Escolar y Biología aplicada a la Educación, que contaron con cátedras específicas a partir de esta época (62). Por otra parte, en el temario de oposiciones al cuerpo de

---

(57) Cfr. T. GLICK. *op. cit.*, pp. 13 y 21-25

(58) Cfr. R. ÁLVAREZ PELÁEZ: «Medicina y Moral Sexual en la España de Pleguerra» en *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 42, 2, 1988, p. 203 y T. GLICK, *op. cit.*, p. 18.

(59) Se pueden encontrar críticas a esta ausencia en L. HUERTA: «Enseñanza de la Eugénica en la Escuela Normal» en E. NOGUERA y L. HUERTA (dir.): *Genética, Eugenesia y Pedagogía Sexual. Libro de las Primeras Jornadas Eugénicas Españolas*, Vol. II, Madrid, Morata, 1934, pp. 66 y 69 y J. ELEZEGUI LÓPEZ: *La Sexualidad Infantil. Normas de Educación*, Madrid, Morata, 1936 (1.ª ed. 1934), p. 134.

(60) G. RODRÍGUEZ LAFORA: *La Educación Sexual y la Reforma de la Moral Sexual*, Madrid, Morata, 1933, pp. 26-32 y W. M. GALLICHAN: *Tratado de Educación Sexual para Uso de Padres y Maestros*, Madrid, Aguilar, 1927, pp. 56-59.

(61) Sobre la reforma republicana de la enseñanza en las Escuelas Normales, cfr. M. PÉREZ GALÁN: *La Enseñanza en la Segunda República*, Madrid, Mondadori, 1988, pp. 43-46.

(62) *Id.*, p. 98.

Inspectores de Primera Enseñanza, aprobado según el nuevo reglamento de 1931, se incluía un tema titulado «Los Problemas de la Educación Sexual» (63).

La frustración de los proyectos para introducir la educación sexual en la escuela no impidió la difusión de esta materia a gran escala. Proliferaron, en primer lugar, las colecciones editoriales especializadas en la divulgación, los autores de ensayos cortos dedicados al aleccionamiento sexual (destacan los sesenta y dos volúmenes, de unas cien páginas cada uno, escritos entre 1932 y 1934 por el publicista Martín de Lucenay), las enciclopedias del sexo, las traducciones y los relatos breves de carácter edificante (64).

En el campo de las instituciones destaca la fundación, en 1932, por iniciativa de Hildegart Rodríguez –virgen y mártir de la cruzada sexológica– de la Liga Española para la Reforma Sexual sobre Bases Científicas, filial de la Weltliga für Sexual Reform, que existía desde 1928. En el organigrama de la Liga figuraban las personalidades internacionales más descollantes del movimiento sexológico. La sección sobre «Pedagogía Sexual» contaba con los ya mencionados Javier Bugallo y Luis Huerta Naves. La Liga reemprendió en cierto modo, la organización del curso suspendido en 1928. Se celebró en 1932, con el título de Primeras Jornadas Eugénicas Españolas. Incluía un completo programa de cursillos técnicos impartidos en diversos locales de la capital por los portavoces más conocidos de la propaganda sexológica nacional. Los cursos tuvieron respaldo institucional, y un éxito considerable. Uno de los cursillos, formado por seis ponencias, estaba dedicado a la «Educación Sexual en el Hogar y en la Escuela» (65).

Además de lecciones, conferencias, y cada vez más numerosos tratados (66), la difusión sexológica se vio reforzada con la aparición de nuevas revistas, como *Sexus*, aparecida en 1932, órgano de la Liga para la Reforma Sexual, y *Estudios*, publicada en Alcoy

---

(63) «La Reforma de la Inspección de Primera Enseñanza» en *Boletín de Educación*, Madrid, 1, 1993, pp. 76-115.

(64) El completísimo repertorio confeccionado por Amezáua menciona, entre otras, las siguientes colecciones publicadas en esta época: *Temas Sexuales* (Madrid, Ed. Fénix), con 50 títulos (1932-1934), todos escritos por Martín de Lucenay; *Cultura Física y Sexual* (Barcelona, Ed. Cénit), con un folleto editado y escrito por Martín de Lucenay cada 15 días, desde el 1 de diciembre de 1935 a julio de 1936. En total, 14 folletos; *Obras Sexuales*, (Editorial Índice) con 20 títulos –sólo hay 5 localizados con seguridad–, todos del Dr. Erich Stamm, traducidos en 1933; *Cuestiones Sexuales* (Barcelona, Ed. Scientia), con 16 títulos de diversos autores extranjeros (Plotz, Kruger, Jahr, etc.) editados hacia 1931 y *La Cuestión Sexual* (Madrid, Ed. Fénix), 10 títulos publicados entre 1934-1935. Autores extranjeros: Newhouse, Hall, Lewis Scott, Laurie, Fridlan, Gallichan y españoles (Ana M.<sup>a</sup> de Carbonell y AMDEL –seudónimo de Martín de Lucenay).

(65) Sobre la formación y estructura de la Liga Española para la Reforma Sexual, cfr. R. ÁLVAREZ-PELÁEZ y R. HUERTAS GARCÍA-ALEJO: *¿Criminales o Locos? Dos Peritajes Psiquiátricos del Dr. González Lafora*, Madrid, CSIC, 1987, pp. 89-93. Sobre las Primeras Jornadas Eugénicas, cfr. R. ÁLVAREZ PELÁEZ: «Origen y Desarrollo...», *op. cit.*, p. 203 y P. PÉREZ SANZ y C. BRU RIPOLL, *op. cit.*, pp. 84-86.

(66) Además de los Rodríguez Lafora y Eleizegui, ya mencionados, destacan los de H. RODRÍGUEZ: *Educación Sexual*, Madrid, 1931, y F. MARTÍNEZ IBÁÑEZ: *Higiene Sexual*, Barcelona, 1936, por indicar exclusivamente los realizados por autores españoles. Se multiplica también el número de artículos sobre educación sexual publicados en revistas de pedagogía: G. RODRÍGUEZ LAFORA: «La Educación Sexual» en *Revista de Pedagogía*, 11, 131, 1932, pp. 481-490; L. HUERTA: «La Eugenesia y la Preparación del Maestro» en *Revista de Pedagogía*, 13, 151, 1934, pp. 296-301; A. GARMA: «Psico-

en los años 30. Esta última contaba con una sección dedicada a «Educación Sexual». En esta revista se editará, entre 1936 y 1937, ya en plena Guerra Civil, el *Consultorio Psíquico-Sexual*, del Dr. Félix Martí Ibáñez, de propósitos explícitamente pedagógicos. En las sesiones de este consultorio, los anónimos pacientes confiesan públicamente sus trastornos sexuales y los someten al examen y diagnóstico del médico, de modo que las indicaciones de éste sirvan de enseñanza para el lector (67). El mismo Martí Ibáñez capitaneará, como Director General de Sanidad y Asistencia Social de la Generalitat de Cataluña (Barcelona, junto a Madrid y Valencia son los enclaves principales de la reforma sexual), uno de los últimos intentos de introducir las reformas eugénicas en el marco institucional de la sanidad republicana.

Respecto a los fundamentos teóricos de la educación sexual defendida por los reformadores españoles, los años 30 no suponen una ruptura respecto al eclecticismo y al predominio de la psiquiatría, característicos del período anterior pero sí introducen un cambio de énfasis apreciable. Seguido estrictamente en sus consecuencias teóricas, el paradigma organicista, claramente imperante en las tendencias de los psiquiatras españoles desde comienzos de siglo –no hay que olvidar que la mayoría de ellos se formó en la escuela neurológica de Cajal–, sólo podía llevar a una actitud fatalista respecto a las intervenciones educativas sobre la infancia y la juventud. Sus planteamientos insistían en el carácter prevaleciente de las «predisposiciones congénitas», las «taras», los «atavismos» y la transmisión hereditaria de la «degeneración». El psicoanálisis, otra forma de saber, movilizaba en torno a la educación sexual, sirvió en buena medida para paliar estos contrasentidos de la psiquiatría organicista.

A diferencia de lo sucedido en otros países –Francia, por ejemplo– los estudios recientes sobre la recepción del psicoanálisis en España vienen a destacar la temprana acogida de esta tendencia en nuestro país (68). Propiamente, las técnicas y los conceptos psicoanalíticos no desplazarán, aquí, a las fórmulas de la psiquiatría organicista, sino que se integrarán en ella, permitiendo, entre otras cosas, el desbloqueo epistemológico de los procedimientos educativos en relación con el sexo.

A través de las aportaciones teóricas del psicoanálisis, la infancia, en su gran mayoría, se convierte en educable, lo que permitirá justificar tanto los programas de pedagogía sexual como las intervenciones correctoras –y no meramente represivas– de instituciones como el Tribunal de Menores (69).

Esta integración de ciertos supuestos del psicoanálisis con la psiquiatría organicista (que se encuentra en los textos de Juarros, Marañón, Sanchís Banús, Mira, Rodríguez

---

logía de la Aclaración de la Sexualidad en la Infancia» en *Revista de Escuelas Normales*, 12, 103, 1934, pp. 97-103; F. CONTRERAS PAZO: «La Educación de los Sexos» en *Revista de Escuelas Normales*, 12, 101, 1934, pp. 45-46 y E. DE CUENA: «Consideraciones acerca de la Educación Sexual» en *Revista de Pedagogía*, 14, 166, 1935, pp. 458-464.

(67) F. MARTÍ IBÁÑEZ: *Consultorio Psíquico-Sexual*, Barcelona, Tusquets, 1975, pp. 16-19.

(68) Cfr. T. GLICK, *op. cit.* y T. GLICK: «El Impacto del Psicoanálisis en la Psiquiatría Española de Entreguerras», en J. M. SÁNCHEZ RON (ed.), *op. cit.*, pp. 204-221.

(69) Esta aportación del psicoanálisis ha sido destacada por J. DONZELOT, *op. cit.*, pp. 129-135.

Lafora) no va a dar lugar en España a una ortodoxia freudiana, pero tampoco se trata de una manipulación o arreglo superficial del pensamiento de Freud por parte de los psiquiatras. En el mismo fundador del psicoanálisis se encuentran los elementos de un biologismo y un evolucionismo que justificaban esta integración más o menos ecléctica, concordante con el darwinismo profesado por los psiquiatras españoles (70).

En los años 30, en esta articulación ecléctica de psicoanálisis y psiquiatría biológica, parece percibirse el predominio de la primera orientación, justamente cuando se palpa como posible la introducción de la educación sexual en los currículos escolares. Este predominio se detecta en los tratados de pedagogía sexual de Rodríguez Lafora y Eleizegui López cuando se comparan con los de Zapatero o Juarros, publicados en la década anterior. Se comprueba también en las posiciones de Martí Ibáñez, y sobre todo en las indicaciones de Ángel Garma –verdadero fundador de la escuela freudiana española– sobre «psicología de la aclaración de la sexualidad en la infancia», donde se fundamenta la educación sexual desde principios exclusivamente psicoanalíticos (71).

Tal y como la concibieron los reformadores, la educación sexual, a través de todo un conjunto de estrategias de comunicación maniobradas por agentes expertos y apoyadas en un saber de naturaleza fundamentalmente psiquiátrica, escindido en lo normal y lo patológico, debía funcionar como un dispositivo de regulación. Como tal apuntaba, no al cuerpo individual (se articuló sobre todo en campañas masivas de información) sino a la población tomada en su conjunto, de modo que la acción pedagógica interviniera correctivamente sobre sus constantes demográficas –v.g. Marañón, por primera vez en España estableció la elevada correlación estadística que existía entre el número de hijos procreados y la mortalidad infantil–, su salud y su herencia biológica.

Por otra parte, esta regulación, realizada en las misiones de educación sexual, pretendía obtener efectos prácticos a escala individual, contribuir a la modificación de los comportamientos y los cuerpos individuales, hacer que cada pareja, cada niño, cada escolar, cada educador, tomado en su singularidad, transformara su modo de conducirse en relación con el cuerpo y sus placeres.

La educación sexual de los reformadores, finalmente, se inscribía como una pieza táctica dentro del vasto programa eugenista. La educación del sexo pretendía prevenir el desarrollo de la sexualidad en los sujetos normales; se trataba de proteger su salud frente a las posibles agresiones del entorno (producidas por una información inadecuada, patógena, generada en la calle, los centros escolares, las familias) y de maximizar las aptitudes eugénicas (con objeto de regenerar la especie, mejorar la raza).

---

(70) El fundamental texto de F. J. SULLOWAY: *Freud: Biologist of the Mind. Beyond the Psychoanalytic Legend*, N. York, Burnett/Deutsch, 1979, pp. 277-319, desmonta la «leyenda» de la ruptura introducida por el psicoanálisis y su supuesta invención de la sexualidad infantil, y destaca su filiación sostenida con la psiquiatría organicista precedente. En esta misma línea se sitúa el trabajo de L. BIRKEN *op. cit.*, p. 7. Sobre el darwinismo de los psiquiatras españoles, cfr. T. GLICK: «El Impacto...», *op. cit.*, p. 212.

(71) A. GARMA: «Psicología de la Aclaración de la Sexualidad en la Infancia» en *Revista de Escuelas Normales*, 12, 103, 1934, pp. 97-103.

Estos efectos productivos, tendentes a intensificar el vigor biológico y mental de los individuos sanos, tenía como contrapartida todo un conjunto de medidas de carácter destructivo, aniquilador, purificador. La supervivencia, la formación y el progreso biológico de la población normal exigía el rechazo, la exclusión, la neutralización de los tarados y anormales; la especie sólo podía sobrevivir si se eliminaban los deshechos sexuales que la infeccionan y la degeneran al permitirse su reproducción. Desde esta perspectiva, el polo positivo de la educación sexual era el anverso del polo negativo representado por otras medidas eugenésicas: divorcio, certificado matrimonial obligatorio, con objeto de excluir o de romper los enlaces no eugénicos; fomento de medidas malthusianas entre las clases populares (aborto, anticoncepción), para reducir la prole de tarados; eliminación de los centros y formas de sociabilidad de carácter patógeno (fomento de la coeducación, cierre de tabernas y cafés cantantes, abolición de burdeles), esterilización de subnormales, locos y delincuentes y neutralización de homosexuales y otros perversos (mediante intervenciones quirúrgicas en el cerebro o en las glándulas sexuales).

### *Franquismo y Educación Sexual*

Respecto al programa de los reformadores sexuales, arrumbado y olvidado tras la caída del régimen republicano, el franquismo, frente a lo que a veces se sostiene, no supuso sin más la imposición del mutismo y el tabú en torno al sexo. Más bien parece que se produjo una redistribución de las instancias discursivas autorizadas. Se acabaron las campañas masivas, los mítines, los proyectos de educación sexual en las escuelas, las líricas proclamas públicas en pro de la reforma del sexo, la multiplicación de las revistas y los textos de divulgación, todo ese hormigueo ruidoso que definió una época y una moral. Desaparecen las campañas de educación sexual y, en el plano teórico, se excluye completamente al psicoanálisis y se refuerza la psiquiatría más puramente biologista. La verbalización de la sexualidad continuó, no obstante, a otro nivel, en la superficie del discurso experto, el manual de psiquiatría o psicología, de medicina familiar o de higiene del matrimonio –esos textos sobre vida conyugal sana tan usuales en los hogares a partir de mediados de los cincuenta.

Todo hace pensar que en la dictadura franquista, al menos en las dos primeras décadas del franquismo, desde el inicio de la guerra civil hasta mediados de los cincuenta, se produce un retroceso de lo que hemos conceptuado, siguiendo a Foucault, como tecnologías políticas de regulación (entre ellas las referidas a la educación sexual de la población) y una reactivación de los mecanismos puramente disciplinarios. Como ha indicado Álvarez-Uría, «la dictadura militar irradia el modelo jerárquico y la disciplina espartana en todo el cuerpo social» (72).

La cuadrícula disciplinaria de la sociedad auspiciada por las instituciones falangistas (desde Sección Femenina hasta las organizaciones de «flechas» y «pelayos»

---

(72) F. ÁLVAREZ-URÍA: «Políticas psiquiátricas. Medicina Mental y Control Social en la España de los siglos XIX y XX» en R. BERGALLI Y E. E. MARTÍ (coords.): *Historia Ideológica del Control Social (España-Argentina, siglos XIX y XX)*, Barcelona, PPV, 1989, p. 27.

para niños), el pretorianismo de la organización hospitalaria y psiquiátrica (Ley de Seguridad Social de 1944, procedencia militar y falangista de los principales psiquiatras del Régimen), la reactivación de fórmulas típicamente disciplinarias (como la reapertura de los prostíbulos reglamentados), la elevación del principio de caudillaje, el escalafón y la «adhesión inquebrantable» al rango de normas universalmente válidas, el paradigma moral del «monje-soldado», todos estos signos permiten adelantar el diagnóstico.

El cerco de la conducta individual por una trama disciplinaria es ahora lo que permite inducir efectos reguladores sobre el conjunto de la población. Decaen las misiones públicas propagadoras de la educación y la reforma sexual; vuelven a un primer plano la inspección de los comportamientos, la organización calculada del espacio y el tiempo, la programación de maniobras y ejercicios, el desciframiento de los signos de culpabilidad, el interrogatorio y el consejo individualizados, el discurso aterrador. La educación sexual formal queda reducida a los planteamientos de la educación para la castidad o la pureza presentados a comienzos de siglo. Por ello se reedita en 1948 la *Educación de la Castidad* del jesuita Ruiz Amado y la traducción de *Castidad y Juventud*, de monseñor Tihamer Toth, de considerable éxito en la época (73). No puede decirse, por tanto, que la unión del militarismo y el nacionalcatolicismo impusieran el silencio sobre el sexo: lo hicieron hablar de otra manera, según estrategias diferentes, que implicaban una reactivación parcial de los viejos métodos disciplinarios.

La presencia de algunos síntomas parece indicar que este cuadro del primer franquismo empieza a resquebrajarse desde mediados de los cincuenta. La incitación a verbalizar la sexualidad toma nuevos senderos relacionados con la ruptura del período autárquico del primer franquismo, el fin del boicot internacional, el acuerdo económico y militar con los Estados Unidos (1953), la presencia en organizaciones internacionales.

Esta nueva situación facilitó, entre otras cosas, el aumento en las posibilidades de comunicación de los psiquiatras españoles y la subsiguiente renovación de sus códigos teóricos: las tendencias anglosajonas desplazan al organicismo de tradición alemana. Se incorporan nuevas teorías y nuevas técnicas: conductismo, psicometría, tests de inteligencia y de personalidad (74). Se produce una primera «desmedicalización» del discurso psiquiátrico y una verdadera invasión de los métodos de selección, orientación y adaptación importados de la Psicología. La renovación del sistema de enseñanza y el crecimiento económico asociado al inicio del desarrollismo, permiten una amplia difusión social de estas técnicas. Por otra parte, en relación directa con la sexualidad, y en el campo de la consulta privada, comienza la incorporación de la sexología y de sus técnicas procedentes del conductismo. No hay que olvidar que en los años 40 y 50 se publi-

---

(73) Sobre este género de iniciación sexual durante el nacionalcatolicismo, cfr. J. PÉREZ LÓPEZ, *op. cit.*

(74) J. M.<sup>a</sup> COMELLES: *La Razón y la Sinrazón. Asistencia Psiquiátrica y Desarrollo del Estado en la España Contemporánea*, Barcelona, PPU, 1988, pp. 191-192 y J. IGLESIAS DE USSEL: «La sociología de la sexualidad en España: notas introductorias» en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 21, 1983, pp. 115-116. Un verdadero pionero de la estadística sexológica, en la línea de Kinsey, es Serrano Vicens, cuyo estudio ya clásico, concluido en 1961, se publicó diez años después: *La Sexualidad Femenina. Una Investigación Estadística*, París, 1962.

can los primeros textos de Kinsey (en 1949, un año después de la edición en inglés, se traduce al castellano *Sexual Behaviour in the Human Male*: en 1967 se traduce *Sexual Behaviour in the Human Female*) y W. H. Masters y V. Johnson, que abren precisamente este sendero de la sexología conductista.

Junto a esta renovación de los códigos teóricos en psiquiatría, que lleva en parte a debilitar el biologismo y a facilitar la receptividad hacia las fórmulas de la educación sexual formal, surgen nuevos focos discursivos en los que se incita a verbalizar el sexo: cursillos de formación prematrimonial, asesoramiento de parejas, consejeros familiares, textos de divulgación sexológica destinada a los casados (75), etc.

Estas iniciativas, que con frecuencia proceden de los sectores más avanzados del catolicismo, tienden a reemplazar los mecanismos disciplinarios por unos dispositivos reguladores centrados en una canalización adecuada del flujo informativo.

Estas tendencias, presentes desde mediados de los cincuenta, se acentúan en los años sesenta, reforzadas con la recuperación del psicoanálisis a gran escala (en 1967 se realiza una edición económica de las obras de Freud; por esas fechas comienza a traducirse a Spitz y Reich, lo que no se hacía desde los años 30), introduciéndose en las aulas universitarias y convirtiéndose en lugar común entre los intelectuales.

La sexología y las terapias conductuales, introducidas en los años cincuenta, se expanden en la práctica privada, a la vez que incorporan nuevas orientaciones que acentúan la «desmedicalización» de la psiquiatría y su ruptura con el viejo organicismo: psiquiatría social y psiquiatría clínica.

La demanda de una educación sexual iniciada desde la infancia vuelve a hacerse sentir (76), auspiciada por los sectores profesionales (psicólogos, psiquiatras, psicoanalistas, sexólogos), los intelectuales y amplios sectores de la Iglesia (en 1966 se funda en Barcelona el Instituto Genus; en 1969 la Sociedad Catalana de Sexología). En 1967 se publican los resultados de una encuesta realizada a estudiantes de grado medio en colegios religiosos de varias provincias, sobre la información sexual recibida y las personas que se consideran idóneas para realizar esta enseñanza (77).

El fin de la dictadura y el comienzo de la transición abren una época de incitación masiva a hablar del sexo, a descubrirlo como verdad profunda y criterio de identificación de los individuos. La enunciación de la sexualidad se entiende como un gesto que por sí mismo conjura el oscurantismo de los tabúes y anuncia una edad dorada. Retornan con fuerza las campañas pedagógicas que hacen hincapié en la verbalización del sexo: proliferación de consultorios sexológicos, prensa especializada, difusión de en-

---

(75) Ejemplo de esta tratadística son las obras muy difundidas de BOTELLA LLUSIA: *Cuestiones médicas relacionadas con el Matrimonio*, Barcelona, 1996 y LÓPEZ IBOR: *El Libro de la Vida Sexual*, Barcelona, 1968.

(76) Hay que mencionar las obras tempranas, aunque poco divulgadas, de C. de COLMEIRO-LAFORET: *Estudios de Fisiopatología Sexual*, Vigo, 1956 y *Educación, Sexo y Sexualidad*, Vigo, 1955.

(77) Cfr. C. ALCALDE: *La iniciación Sexual Vista por los Adolescentes*, Salamanca, 1967.

cuestas y estadísticas, programas radiofónicos y televisivos de amplia audiencia, enciclopedias y fascículos coleccionables.

### *Conclusión: Herencias y Rupturas de la Educación Sexual en la España Democrática*

Más allá de las semejanzas externas, el nuevo discurso sexopedagógico se asienta sobre una racionalidad distinta a la que investía las proclamas de los reformadores de los años treinta. Sigue habiendo, no obstante, estructuras que permanecen de este pasado, de las que estamos muy lejos de haber salido.

En primer lugar, ha desaparecido el componente eugenésico que daba sentido a la sexología y a la educación sexual de los años treinta. Este cambio, no limitado al caso español, tiene un alcance internacional que afecta a los países occidentales de capitalismo avanzado. El símbolo de esta transformación es la elaboración del Plan Beveridge (1942), modelo de gestión de la salud que, a partir de Gran Bretaña, sería importado por otros muchos países.

Hasta la Segunda Guerra Mundial, en un proceso cuyas raíces, como hemos visto, se remontan al siglo XVIII, el Estado se ocupaba de la salud de los ciudadanos en la medida en que ello redundaba en favor del vigor físico de la colectividad, de la nación, de su poderío económico y militar.

Estas exigencias, sostenidas en España por los reformadores partidarios de un Estado interventor que tutelara a la familia para convertirla en un instrumento regenerador de la población, implicaba la subordinación de la educación sexual a fines nacionalistas y raciales. Por ello, la eugenesia era el orto y el ocaso de la instrucción sexual.

A partir del período simbolizado por el Plan Beveridge, que significó también el comienzo del Estado del bienestar y de las políticas económicas de orientación keynesiana, cambia el modo de entender el ejercicio del poder en relación con la salud de los ciudadanos, y el propio concepto de salud. A partir de ahora, el Estado se preocupa por el bienestar y la calidad de vida individuales, no con el objeto de aumentar el vigor de la nación, la fortaleza del propio Estado, sino al servicio de los individuos, a los que se reconoce el derecho a mantener el cuerpo y la existencia propios, en buena salud y permanente bienestar.

En este marco de gestión de la salud –que en España, por la persistencia de la Dictadura, se desvincula muy tardíamente del Estado interventor– no se trata de convertir a la familia en un medio de tutela estatal, sino en una esfera que por sí misma –aleccionada por nuevos especialistas que no cesan de proliferar en el mercado– demanda la asesoría, pública o privada, para resolver sus conflictos: problemas de comunicación y afectividad de la pareja, consejos sobre planificación familiar, prevención de embarazos indeseados, perturbaciones de la socialización infantil debido a disturbios en las relaciones familiares, profilaxis de enfermedades de transmisión sexual (a las que recientemente se ha unido el mal apocalíptico representado por el SIDA).

En este circuito de respuesta a la demanda familiar y personal se establece una coordinación entre la asistencia privada y la pública, que con la crisis del Estado del bienestar y las políticas reductoras del gasto público, lleva cada vez más a una delegación de funciones hacia el sector privado. Por otra parte, la educación sexual se entiende como un medio en la previsión de estos conflictos: fomentando un desarrollo armonioso de la infancia, preparando al joven para la vida de pareja, formando a ésta en la maternidad y paternidad «responsables». Con estos protocolos, la pedagogía sexual se convierte en una rama de la educación para la salud, regulando la comunicación intrafamiliar y permitiendo una correcta socialización del niño y una adaptación positiva al medio escolar.

Desde estos supuestos, la demanda de bienestar y salud en la esfera sexual carece de límites; subordinada a la solicitud de los individuos y estimulada por nuevos expertos, apunta a un sacrificio siempre renovado ante el que será el nuevo *diktat* de la idoneidad sexual: el «orgasmo ideal».

En segundo lugar, la desaparición de la eugenesia como horizonte de la educación sexual, no ha impedido que ésta se continúe fundando y rigiendo por un saber de especialistas, apoyado en la división de lo normal y lo patológico, que sigue concibiendo el discurso confidencial, la confesión, como un momento terapéutico capital. El Estado del bienestar no es un Estado interventor, pero continúa siendo un Estado clínico. Los nuevos códigos teóricos que intervienen –sexología conductista y en menor medida psicoanálisis– no han alterado la permanencia de esta estructura divisoria y de la confianza al experto, aunque modifican por completo sus contenidos.

Lo normal y lo patológico ya no se emplazan, como en los años treinta, en el eje familia eugénica/perversión. Con el nuevo discurso sexopedagógico, el «orgasmo ideal», asíntota de la sexualidad, sustituye a la familia eugénica: la «disfunción» (anorgasmias por frigidez, eyaculación precoz, impotencia, etc.) reemplaza a las figuras del perverso y el degenerado. Con la prevalencia del concepto de orgasmo, el fin de la sexualidad aparece postulado desde perspectivas estrictamente genitocéntricas –sólo se concebirán como «completas» las relaciones sexuales que impliquen finalmente la penetración–.

De este modo, la educación sexual estará regida por el imperativo orgásmico (deber del orgasmo) en el interior de la democracia sexual (respeto al goce recíproco). Se supone que estas garantías en la vida sexual de las parejas ayudarán a promover una correcta comunicación intrafamiliar, una afectividad regulada, idónea para la socialización de los hijos. Esta persistencia de la escisión normal/patológico y del gesto confesional sigue haciendo de la educación sexual un medio para normalizar los comportamientos, ajustarlos a un patrón antropológico prefijado. La permanencia de la estructura puede implicar una transformación completa en los contenidos y las valoraciones. Esto sucede con la masturbación, que ha dejado de concebirse como conducta patológica para convertirse en el acto sexual canónico, paradigma del orgasmo. Se ha llegado incluso a sostener que el niño, el adolescente que no se masturbe accederá difícilmente a la madurez sexual arrastrando en la edad adulta problemas de frigidez o impotencia.

En tercer lugar, la educación sexual continúa apoyándose en un discurso de expertos que tiende a considerar al educando como un lego, colmado de prejuicios, errores, tabúes e inhibiciones que deben ser reemplazadas por una adecuada ilustración sexual. La racionalidad sexo-pedagógica se presenta con los avales de la ciencia, con la verdad exclusiva en torno al cuerpo y a sus placeres, dispuesta a colonizar el saber y la experiencia corrientes identificados con el error y la ignorancia, producto de una educación represiva colmada de prejuicios.

Casi siempre, estos nuevos expertos olvidan que esas ideas erróneas, miedos y angustias que atribuyen a la gente, son el resultado de una socialización que en su tiempo fue legitimada por otros expertos, otra cohorte de psiquiatras, consejeros de familia, pedagogos, que a su vez pretendían detentar la verdad científica en torno al sexo, desterrando asimismo la incompetencia y los peligros de una iniciación inexperta.

Finalmente, nadie puede poner en duda que el discurso sexo-pedagógico hoy vigente se encuentra ampliamente «desmedicalizado», «despsiquiatrizado». A pesar de que el médico sigue figurando como asesor en las modernas clínicas sexológicas, la voz cantante recae ahora en la psicología, a la sombra de las técnicas de condicionamiento o descondicionamiento de los sexólogos o mediante los procedimientos hermenéuticos del psicoanálisis.

En el ámbito de una cultura narcisista donde las formas públicas de sociabilidad tienden a vaciarse de contenido, no es de extrañar la tendencia a entender en las cifras de la psicología toda experiencia de conflicto y toda necesidad de bienestar. El Yo, su demanda ilimitada de salud, su confort, su círculo de intimidad y afectividad son la clave explicativa de todos los problemas (78). Como la identidad de los individuos sigue estando definida por la sexualidad, los especialistas continúan sexualizando los cuerpos y las conductas, haciendo del sexo una virtualidad latente con ilimitados poderes causales.

En todos estos frentes de herencias y transformaciones se juega hoy el envite de una crítica de la educación sexual formal. Ésta no es sólo un conjunto de técnicas, de saberes, de valores; implica la producción de un modelo antropológico, un modelo de sujeto que constriñe la posibilidad de inventarnos, de experimentarnos a nosotros mismos y a los demás como sujetos de deseo. Si los reformadores de los años treinta nos legaron el delirio de un cuerpo, una sociedad, una especie infinitamente eugénica, ilimitadamente vigorosa, los orgasmólogos y nuevos corifeos del sexo nos ofertan el sueño de un individuo feliz, anonadado en un clímax sin término.

---

(78) Cfr J. VARELA y F. ÁLVAREZ-URÍA: *Las Redes de la Psicología*, op. cit.

# M O N O G R Á F I C O

## TRANSVERSALIDAD Y DEMOCRACIA EN EL CONTEXTO EUROPEO

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (\*)

Este artículo trata de transversalidad y no de temas transversales. Añado su relación con la democracia para indicar que mi intención es centrar el significado de los ejes transversales en uno solo de ellos —o al menos, principalmente—. Quiero eludir la multiplicidad de dichos temas para evitar la sensación de perdersenos entre la maleza del matorral que impide ver la robustez del gran árbol, distintivo y caracterizador del bosque en cuestión. Cierro el título, aludiendo no a la relación de la transversalidad con una democracia en abstracto, sino con aquella que se contextualiza en una época concreta, en un espacio, una cultura y una historia determinadas: la europea. Europa, en definitiva es nuestra casa más cercana, la que cobija nuestra más reciente historia y el continente donde tenemos que vivir. Esto no quiere decir, como se verá, que Europa sea concebida como un islote en medio del océano del mundo; todo lo contrario, la concepción de transversalidad y, por lo tanto, de mundialización o de globalización, exigirán abrir las puertas a la esfera terráquea.

¿Existen ocho, diez, veinte temas transversales? Prefiero sostener que, más bien, este afán de transversalidad consiste en un deseo de obrar coherentemente con la adhesión razonada a una cosmovisión consistente, a grandes rasgos, en la defensa de una concepción solidaria de la vida. Comprendo que deberé fundamentar esa cosmovisión acudiendo a una antropología probablemente no mal denominada transversal (qué tipo de hombre y, consecuentemente, de pedagogo y de docente se requiere para poder hablar después de transversalidad). De este cometido se encargará el primer apartado de este artículo.

### I. LOS TEMAS TRANSVERSALES

#### 1. ¿QUÉ SE HA DICHO Y QUIÉNES HAN ESCRITO ACERCA DE LOS TEMAS TRANSVERSALES?

En nuestro país ha sido el Ministerio de Educación y Ciencia quien, a través de la Reforma Educativa, ha sacado a la luz pública la cuestión de los temas transversales.

---

(\*) Facultad de Educación. Universidad de Valladolid.

Los distintos diseños curriculares, las cajas rojas y algunos documentos específicos han regulado su comportamiento escolar. Las Direcciones Provinciales de Educación han secundado este propósito, creando programas que abordan la transversalidad, como por ejemplo el tema de la igualdad de oportunidades para la mujer, la promoción de ciertas etnias, etc. Se han organizado cursos, se han convocado ayudas a la investigación desde el CIDE o desde ciertas Autonomías; se ha subvencionado a las ONGs con esta finalidad. Los Gobiernos autonómicos han publicado directrices sobre los temas transversales. Son ejemplos conocidos los de la Generalitat, el País Vasco, El Gobierno Navarro y la Junta de Andalucía.

Las ONGs y otras entidades, como el Centro Nuevo Modelo de Desarrollo (1994), han divulgado materiales creados por ellas mismas con la intención de atender a la educación no formal e, incluso, a la formal. FUNCOE-UNICEF (1996), INTERMON (1995, 1996), SODEPAZ (1994), el Colectivo AMANI (1994), HEGOA (1996)... han elaborado guías didácticas, campañas y escritos sobre la Educación para el desarrollo, el interculturalismo, la problemática de la infancia mundial y la solidaridad, que están siendo presentadas y divulgadas por esas mismas organizaciones en contacto directo con maestros y educadores de toda España. Han promovido también seminarios, jornadas y congresos que servirán, sin duda, para profundizar y estimular los deseos de llevar a la práctica la transversalidad. Se nota en su orientación un enfoque amplio, social y crítico. En cualquier caso, la evaluación posterior de estas experiencias irá valorando y perfilando el resultado de las que todavía son recientes propuestas, aún sin tiempo suficiente como para poder comprobar sus éxitos o fracasos.

Entre los medios de comunicación que han dedicado páginas a la transversalidad puede citarse la revista *Cuadernos de Pedagogía* que en sus números 171, 186, 196, 201, 204, 214, 215, 218, 227 ha proporcionado información sobre «el sexismo en el aula», «la educación ética y cívica», «el interculturalismo», «la educación moral», «la educación ambiental», «la educación para la salud», «el Norte, el Sur y la escuela», «la educación para el consumo», «los transversales ¿otra educación?». También otra revista catalana, *Aula de innovación*, ha recogido artículos en esta dirección. Por ejemplo, el de Rafael Yus Ramos (1995). La editorial Alauda-Anaya viene publicando una serie sobre los valores y diseño curricular dirigida por el experto en transversales Fernando González Lucini (1993).

La aportación de autores individuales ha ofrecido una pléyade de contribuciones desde unos años hasta hoy. Desde el campo ético-filosófico cabe citar a Cortina (1993), Camps (1994) y Savater (1991) que disertan sobre la ética y sus aplicaciones. Desde el campo de los valores y la moral, ya era conocida la importante aportación de Kohlberg (1982) y Aranguren (1979) a quienes se añaden Puig Rovira, Vidal (1992) Bartolomé y otros (1983) y Galino y otros (1990). Desde el campo del currículo y su diseño, se pueden resaltar las recientes publicaciones de Lucini (1993), Mc.Carthy (1994), Jordán (1994), M. Rodríguez Rojo (1991, 1994 y 1995), Yus Ramos (1995b), Celorio (1992 y 1995), Jares (1995) y Reyzábal-Sanz (1995), Hicks (1993), Lovelace (1995), Sáez (1992, 1993 y 1995).

¿Qué dicen estos autores y entidades mencionados? Enunciaré una síntesis también representativa para introducir el matiz que más adelante ampliaré. En primer lugar, rompe el fuego el estamento oficial. En efecto, el MEC habla de transversales, significando que, en su esencia, se distinguen las dimensiones que los sitúan en el campo de los valores-actitudes y en el de los conceptos temáticos. El Ministerio señala sus nombres y su número, tal vez con intrepidez de neófito, apuntando que entre ellos debe existir relación. Deben impregnar las áreas de un currículo previamente propuesto por el mismo Ministerio; suponen una respuesta a la problemática social en boga. Contienen valores universalmente consensuados; se prestan a la interdisciplinariedad pues atraviesan las vías del conocimiento, no se identifican con las áreas, ni mucho menos con las asignaturas, y promueven la convivencia en democracia.

A partir de esta bomba explosiva, destapada por las instituciones oficiales, comienza un debate público que todavía no ha terminado, pues aún falta mucha reflexión y mucha madurez. Aparecen las críticas a la oficialidad académica por sus contradicciones, por sus prisas, por sus incoherencias. Las ONGs reivindican su protagonismo a la hora de escribir sobre el tema de los transversales, ya que habían sido ellas quienes, por su habitual preocupación por los problemas sociales más candentes, habían presentado al mercado la problemática de los más débiles, la injusticia Norte-Sur, la solidaridad con los pobres de la tierra, la defensa del ambiente, etc. Y no sólo se sienten los primeros motores de la transversalidad, sino que de sus filas salen reflexiones serenas, serias y compactas acerca de las bases fundamentantes de esos valores transversales. Ya no se considera a éstos como temas aislados, al contrario, se teme por la fragmentación de los mismos. Se afirma, por tanto, que la realidad es sistémica, compleja, global, interdependiente, planetaria, imprevisible, integral, inestable y desconcertante. No se conforman con reclamar que los temas transversales se enseñen; dicen que más bien que hay que vivenciarlos y experimentarlos. Será urgente explicar que la transversalidad se asienta en la admisión de un nuevo paradigma crítico que rechaza la prevalencia de antiguas cosmovisiones tecnológicas, instrumentales, cartesianas por lineales, dogmáticas, individualistas y simplemente hermenéuticas. Se abren las puertas de una nueva antropología más cosmogónica, menos antropocéntrica y más ecológica; menos centroeuropeísta y más mundialista. Desde esta cosmovisión, se derivarán planteamientos pedagógicos y escolares también alejados del autoritarismo, del magistrocentrismo y del memorismo repetitivo.

Los autores que conciben la transversalidad desde el paradigma crítico (Celorio, 1995) pretenden, así, huir del fragmentarismo de la ciencia. Transversalidad suena a utopía ya que parece en el mejor sentido de este vocablo, que será capaz de emancipar y de tender un puente entre la ciencia académica y el conocimiento útil para descifrar lo cotidiano (Moreno, 1993). Las consecuencias no se hacen esperar: desde la perspectiva de la transversalidad, interpretada como educación global, se propondrá el nacimiento de una escuela nueva adecuada a un humanismo planetario (Yus Ramos, 1995a). Revisada, pues, esta reacción que se va produciendo a propósito de la cuestión transversal, no quedará más remedio que intentar profundizar en el significado de esta transversalidad y entenderla como una concepción determinada de la vida, de la ciencia y de la historia. Lo trataré a continuación.

## 2. LA TRANSVERSALIDAD, UNA CONCEPCIÓN SOLIDARIA DE LA VIDA

En mi opinión, es imprescindible abordar los temas transversales, y más aún, la transversalidad, desde un enfoque global del pensamiento. En definitiva, hablar de educación ambiental, de coeducación, de educación para el consumo y para la salud, de educación sexual, moral y ciudadana, de igualdad de oportunidades, de educación para la paz y de derechos humanos —títulos de los temas transversales citados por el MEC (1989)— no es otra cosa que reconocer que algo serio está fallando en nuestro mundo. Dicho en otros términos: la sociedad occidental en la que nos movemos quienes hablamos de la necesidad de transversalidad está en *crisis*. Nuestra cultura clásica falla. La orientación que se proporciona a la escuela es errónea. No es sólo este o aquel valor concretos y determinados los que se arruinan. Es algo más grande, más global. Son los cimientos y no los accidentes lo que se pone en duda. Una concepción, un paradigma se tambalea en aras de un «ruido de fondo» que anuncia cambios y reajustes en nuestro viejo sistema (Yus Ramos, 1995, p. 1). Las ruinas se amontonan en torno a los muros de la filosofía, de la cultura económica y sociopolítica y, consecuentemente, en torno a la educación. La concepción transversal de la existencia y de la epistemología salen al paso, en buena hora, con la inmejorable intención de prestar una salida que, si se quisiera sintetizar en una sola palabra, tal vez fuera la de «solidaridad». Una concepción solidaria de la vida; solidaridad que, a las puertas del siglo XXI, suena a comprensión del mundo como una sola pieza imposible de manejar si no es partiendo de una nueva categoría denominada «mundialización». Está surgiendo un sistema mundial, nos decían ya hace dos décadas Mesarovic y Pestel (1974), cuando anunciaban, desde el *Segundo Informe al Club de Roma*, que la humanidad se encontraba en una encrucijada capaz de ser aprovechada racionalmente, orientando la labor política por los derroteros de la cooperación y no por los de la confrontación.

Frente a esta triple crisis antropológica, social y educativa o axiológica, el enfoque transversal así concebido —como un todo, como una mundialización de la historia— debe presentar alguna alternativa a esos tres campos de la ciencia. Intentaré mostrar a continuación que, frente a un sujeto individual quasi-absoluto y dogmático, se vislumbra el nacimiento de un sujeto inédito cuyos límites se ubican en una racionalidad comunicativa. Frente a la crisis de una economía competitiva se necesita un desarrollo cooperativo y, finalmente, frente a una pedagogía autoritaria que dio a luz una escuela unidimensionalmente cognitiva y reproductora, hoy se echa en falta una ciencia pedagógica de la libertad, orientadora de una escuela «total» (Tedesco, 1995) que transversalice los conceptos y los valores académicos desde una ética solidaria.

Diríamos que estamos asistiendo a un parto alucinante: al de una etapa donde la democracia se mundializa. Ya sé que los realistas de siempre se reirán, incluso benévolamente, de tal afirmación, porque nunca llegará a hacerse realidad. Para empezar a darle credibilidad a mi tesis, me acogeré a alguien con más autoridad que quien esto escribe: «Una vez que se ha hecho la revolución del mundo de las ideas, la realidad irá detrás». (Hegel citado por Díez Hochleitner, 1994, p. 14). La idea de que el mundo en que vivimos se ha convertido en una ciudad universal ya ha comenzado.

## 2.1. *Crisis de la filosofía de la conciencia.*

Muchos filósofos y sociólogos han caracterizado la crisis de la Modernidad como la crisis del sujeto, la metafísica de la subjetividad o la filosofía de la conciencia. El hombre moderno, según esta interpretación, se ha considerado como la gran autoconciencia que se constituía en la medida del universo y de todas las cosas. En contra de un teocentrismo que colocaba a Dios en el epicentro de las preocupaciones humanas, era el hombre quien se erguía en medio de la constelación de las inquietudes sociopsicológicas. El sujeto era un ser plenamente autónomo. Sólo su razón era la norma ética de actuación. No es sólo que se prescindiera de la revelación externa y trascendente, sino que incluso el hombre dejaba de contar con la mitad de sí mismo. Al situar la razón subjetiva en el trono de la historia, se olvidaba la cooperación, al otro, la afectividad y el sentimiento como si estas capacidades no constituyeran parte de la naturaleza del hombre. Ante un racionalismo rígido y exclusivo, la única estrategia digna de tenerse en cuenta era la lógica del intelecto que se proclamaba autosuficiente y autotransparente. Y en nombre de esta autosuficiencia, el sujeto se creía plenamente autodeterminado, capaz de levantarse como el dominador exclusivo de la naturaleza tanto externa como interna. Sus pensamientos eran la norma dogmática de sus propias acciones. Puesto que en él se fundamentaba la moralidad, él mismo era la autoridad. De su pensamiento racional y experimental se originarían las ideologías y los grandes metarrelatos. Estas metanarrativas cruzarían los humanismos reduccionistas que sólo estimaban una parte del hombre, olvidando otras dimensiones más débiles, pero más liberadoras. La emancipación que ofrecía este positivismo lineal de la razón ilustrada carecía de corazón y de sensibilidad ante la desigualdad de gran parte de la humanidad.

Un sujeto, así dibujado, ofrecía otro rostro similar cuando aquellos planteamientos se aplicaban al campo de la ciencia. La epistemología modernista se ha configurado desde Descartes como una racionalidad científica, lineal, basada en el método analítico, según la cual es necesario partir de los elementos más simples para ascender progresivamente hacia las cuestiones más complejas. Esta concepción mecanicista y estática creía alcanzar su expresión más válida en la formulación de leyes matemáticas capaces de explicar la naturaleza y evolución del universo. En su ingenuo engreimiento, esta clase de epistemología olvidaba la complejidad, la interdependencia y la estructura sistémica de la realidad. No es extraño observar la relación que ha existido entre esta visión alicorta e interesada de la ciencia y el desarrollismo económico del mundo actual, donde la tecnología ha caminado a sus anchas, despreciando otros valores —interculturales, de respeto a las diferencias, de justicia, de solidaridad, de igualdad, de comprensión, de cooperación internacional, etc.— distintos a los simplemente mercantilistas.

Un sujeto soberbiamente autónomo y una ciencia positivista han engendrado la dinámica del pensamiento occidental moderno. Según Heidegger, la racionalidad técnica ha sido fruto del avance de la subjetividad, de un sujeto que ha ido atacando al ser, reduciéndolo a parcelas nimias de soberanía personal. El ser se ha objetivado, ha quedado reprimido en las esferas del utilitarismo y de la representación. Se hace necesario

desvelar el ser auténtico, desencarcelar las riquezas de la «entidad» libre y universal, lo que se conseguirá destruyendo al sujeto y al pensamiento subjetivo que ha querido escalar más alto de lo que le corresponde. La metafísica del sujeto es un error de perspectiva. Un creer que el bosque se reduce a simple matorral.

## 2.2. Crisis sociopolítica

Del sujeto absoluto a la sociedad absoluta. La filosofía del sujeto derivó en la sociedad despótica. Si en el plano ontológico, el sujeto reducía al «ser» y no lo reflejaba, sino que lo representaba y lo objetivizaba utilizándolo, así también en el plano sociológico, el orden social resultante de una filosofía de la subjetividad no ha reflejado la satisfacción de todos los ciudadanos, sino que muchos han sido utilizados en beneficio de unos pocos. Las consecuencias de la crisis social, derivada de una mala comprensión del sujeto han sido: una ordenación económica competitiva, una democracia representativa o formal y unos gobiernos elitistas, cuando no fascistas.

*La economía capitalista coloca en el frontispicio de sus prioridades el principio de la competencia.* Un principio que, según muchos autores —Club de Roma, el Grupo de Lisboa, Kennedy, P. (1993), Morrison y Tsipis y Petrella—, sólo favorece a unos pocos y es incapaz de hacer frente a una gravísima serie de conflictos crecientes, como son: el subdesarrollo de las naciones descolgadas del pelotón de cabeza, la explosión demográfica de los países pobres, el analfabetismo, las drogas, el crimen, el sida, la proliferación de armas nucleares, el terrorismo, la especulación monetaria, el fundamentalismo étnico y religioso, la emigración de masas y de refugiados y los problemas del medio ambiente (Ver Hidalgo, 1996, pp. 47-50).

*La democracia representativa* también forma parte de la crisis del sujeto. Entre sus vicios, cabe destacar: los hábitos internos de los partidos políticos que no son, en ocasiones, reflejo de la democracia pregonada; la opinión pública no es tan libre como sería de desear, porque, a veces, la información viene manipulada por las agencias que están en manos de poderes fácticos o institucionales; el sistema electoral puede corromperse, comprarse o boicotarse en ciertas circunstancias.

El último aspecto de la crisis social al que aludí era la constatación de la existencia de *gobiernos elitistas*. Es un fruto lógico de la exaltación del sujeto a las cotas del dogmatismo autoritario. Si nadie se coloca por encima de la autonomía individual, este postulado acarreará unas consecuencias sociales que favorecerán la posibilidad de políticas dictatoriales. Y así ha sucedido históricamente.

## 2.3. Crisis pedagógico-educativa

La crisis de la educación ha coincidido con la crisis de la modernidad y de la filosofía del sujeto en el sentido siguiente: los saberes curriculares y el currículo en su

conjunto han dado prioridad a una pieza clave que la subjetividad moderna ha enfatizado, la razón. A un racionalismo axiológico ha correspondido una escuela racionalista. Se ha olvidado un sinfín de capacidades que la educación necesita para desarrollar íntegramente la personalidad del alumno. Los educadores hemos olvidado los valores propiamente humanos. Hemos abandonado, en nombre de la racionalidad instrumental de la Modernidad, los valores que hoy día llamamos transversales: la divergencia, la creatividad, el respeto a las diferencias, la dignidad femenina, la coeducación, la sexualidad, la importancia del medio ambiente, los derechos humanos de la primera, segunda y, más aún, los de la tercera generación.

En nombre de la razón hemos creado una *escuela cognitiva* que se preocupaba de transmitir los objetivos marcados por el sistema y los contenidos encorsetados en la metanarrativa estipulada por la ideología imperante. El libro de texto contenía no sólo el marco de lo legal, de lo que el sistema estaba interesado en que se conociera, sino también las estrategias, los procedimientos, las actividades, los recursos y la evaluación necesaria para no sobrepasar el límite de lo acordado «racionalmente».

Una escuela cognitiva tenía que ser, coherentemente, una *escuela autoritaria*. La razón que no admite la cooperación, la comunicación, la intersubjetividad, el deseo del otro ni aun de sí mismo, o el consenso entre todos se adhiere, como una lapa, a la autoridad que piensa desde la cosmovisión admitida sin crítica o impuesta sin posibilidad de protesta. Por eso, la escuela unidimensional de la Modernidad era una escuela homogénea, donde los particularismos y los personalismos individuales que eran exigidos, sin embargo, por las pedagogías activas y de la libertad, no eran considerados por el unimetodismo magistral de la «lectio» y de la repetición.

Conocimiento de conceptos y nociones. Autoritarismo en nombre de una razón dogmática. Apoyada en estos dos pilares, la escuela de la Modernidad se convirtió en *reproductora*. Le interesaba mantener el sistema y no se preguntaba por el valor de los fines. La escuela estaba pensada y organizada para cumplir su función de integración social. «Era preciso, en consecuencia, enseñar las normas y los conocimientos necesarios para el desempeño de las distintas actividades sociales, sean ellas de tipo productivo, político o social» (Tedesco, 1995, p. 122).

La única salida posible para una escuela democrática se encuentra en el «in medio est virtus». Equilibrio entre racionalidad y sentimiento, entre sistema e individuo, entre persona y sociedad. Es decir, en la construcción de una escuela transversal que trabaje con los conceptos, los procedimientos y las actitudes. Una educación de medios y de fines. Una enseñanza de conocimientos y vivencia de valores, simultáneamente. Una institución que se preocupe del desarrollo de una personalidad integral. ¿No significarán todas estas exigencias partir de una concepción solidaria de la existencia que comprende e incluye en su divisa el nuevo paradigma de la globalización compleja o de la mundialización? ¿No querrá manifestar esta tendencia cosmovisiva que la transversalidad —como reacción a la crisis de la unidimensionalidad instrumental y técnica— es mundialista?

### 3. REACCIÓN SOCIAL ANTE LA CRISIS DE LA MODERNIDAD: LA TRANSVERSALIDAD COMO NUEVO ORDEN SOCIAL O LA APARICIÓN DE LA MUNDIALIZACIÓN

Sostengo que la transversalidad puede considerarse como una reacción a la crisis moderna de la sociedad occidental (Rodríguez Rojo, M., 1995). Los temas transversales forman un todo y no son temas o valores desconexionados, sino más bien una concepción, acertada o no, de la existencia humana. La transversalidad adquiere un significado más pleno y verdadero si se la entiende desde el paradigma de la complejidad que implica, a su vez, arribar al principio de la mundialización y de la democracia mundial. Quiero decir: hoy día, el orden social nuevo que se presente como aproximación a la salida de la crisis de la Modernidad no encontrará explicación suficiente si no se concibe al mundo como una aldea global, como una superación de la yuxtaposición de estados independientes, como algo más que una simple internacionalización. Pero antes de llegar a este último aserto, será conveniente describir, aunque sea brevemente, la evolución que ha sufrido la interpretación de los temas transversales. Me apoyo en Rafael Yus Ramos (1995) quien, en un artículo reciente, reflexiona sobre la transversalización de los temas transversales.

En primer lugar, —dice— los temas transversales han aparecido ligados a unos cuantos núcleos de interés: la salud, el medio ambiente y la sociedad. Son núcleos que se relacionan con la calidad de la vida, como categoría cotizada por los hombres y mujeres de nuestro tiempo. Pero es difícil contentarse con tal categorización. Enseguida aparecen cruces e interdependencias, de tal manera que, por ejemplo, se podría preguntar por qué no incluir la educación para la salud en la educación ambiental, ya que aquella depende tantas veces del entorno donde el educando se ubique. ¿No será mejor, pues, referirnos a la salud ambiental? Por otra parte, la educación para la paz, por ejemplo, sobrepasa los muros de esa triple división, porque la paz se relaciona no sólo con la sociedad, sino también con la salud (paz o armonía consigo mismo) y con el medio (paz ambiental o ecológica). Además, extiende sus dominios a la idea de desarrollo, cooperación internacional, derechos humanos, justicia, interculturalismo, etc. Se comprueba, pues, que la educación para la paz es un concepto tan rico, tan pluridimensional y polisémico que difícilmente se puede reducir a una categoría posiblemente menos amplia que ella misma (Curle, 1994).

En segundo lugar, la práctica educativa ha elaborado proyectos intertransversales que relacionan distintos temas transversales: consumo, medio ambiente y salud, en el programa «Cuenta con tu planeta»; educación ambiental, educación para el consumo, educación para la salud y educación para la convivencia, en el proyecto «El río» (Marcen Albero, 1994); etc. Como si se admitiera que estas simples conexiones de los temas transversales no satisfacen a la hora de preguntarse por su naturaleza y por su valor pedagógico, se ha dado un paso más. A mi entender, un salto importante, tal vez cualitativo. Se ha llegado a reconocer que la Educación moral es la idea transversal por antonomasia que aglutina y atraviesa todos los demás transversales, pues, en definitiva, todos ellos encierran algún tipo de moralidad o de valor que orienta la forma del comportamiento humano.

En cuarto lugar, se puede asegurar que el estadio evolutivo de la transversalidad —o transversalización de los transversales— se encuentra, a estas alturas del discurso sobre su significado, en la explicación de la misma como una concepción unitaria, aunque dinámica y flexible, de la vida humana. Una concepción que se presenta a los estudiosos como un clima dinamizador que arrancando de un valor —el de la solidaridad como mínimo moral— intenta contribuir a la ordenación social de la problemática de nuestro mundo actual atormentado y complejo.

A partir de este punto —y en quinto lugar—, el razonamiento sobre los temas transversales se hace más complejo. Aquellos temas o ejes que habían sido vistos por los pioneros de la problemática transversal como temas escolares, dignos de ser introducidos en el currículo académico cual arterias oxigenantes de la rutina de las áreas, empiezan a recibir las aguas de muchos afluentes. Así por ejemplo, la educación ambiental, que en un principio, dice Celorio (1992), se centraba en el estudio del medio físico, añade ahora el entramado del desarrollo económico a escala planetaria, introduciendo una diferente dimensión, cual es el factor humano que influye en el tratamiento global de los problemas político-ambientales.

Del mismo modo, la educación para la paz se preocupó en sus orígenes por la violencia física, plasmada en la negación educativa del hecho de las guerras (Bastida, A., 1994). Con el tiempo, este tema transversal amplió el concepto de violencia hasta abarcar toda opresión bien sea personal, estructural, moral, económica, social, política, cultural o religiosa. Los Derechos Humanos pasaron de ser considerados como algo estático y personal a tener una estimación más dinámica e internacional, donde se juzga no sólo las lesiones de estado a estado, sino también las ofensas causadas a la Humanidad en su conjunto, cual si ésta fuera sujeto de derechos y fuente de eticidad, como consecuencia de admitir los principios universales aceptados por todos.

Así podríamos ir diciendo de otros temas transversales —educación para la igualdad, educación para el desarrollo, coeducación, sexualidad, etc.—. Lo importante es descubrir cómo el tratamiento de la transversalidad se ha ido ensanchando y complicando desde una interpretación más global, más holística, más interdisciplinar y emancipadora de la realidad. Los campos o áreas diferentes se han interconexionado, los valores se han hecho interdependientes. No existen soluciones localistas, sino que, tanto a nivel económico, como social, político y cultural, los conflictos de cualquier lugar del mundo repercuten en el resto de las localidades y sólo desde un procedimiento universal, ecológico e intergubernamental logran ser solventados. Se ha pasado de la miopía localista y antropocéntrica a un mundialismo cósmico y sin fronteras. Será obligatorio, para cerrar la argumentación, describir las alternativas a las tres dimensiones de la crisis —del sujeto, de la sociedad y de la educación— desde la perspectiva de la mundialización.

### 3.1. *La mundialización del sujeto*

A. Cortina (1993, p. 126) reclama y cree posible la configuración de un sujeto inédito, distinto al configurado por la filosofía de la Modernidad. Siguiendo las huellas de Habermas (1989) aboga por una figura de sujeto abierto a la alteridad. Este nuevo sujeto, consciente de su finitud, nos conduce «desde un concepto de razón desarrollado en

términos de *reflexión* por la filosofía del sujeto moderno a un concepto de racionalidad, desarrollado en términos de *comunicación* por la filosofía de la *intersubjetividad*, desde una razón centrada en el *sujeto* a la *racionalidad comunicativa*, del «paradigma» del *conocimiento* del objeto al del *entendimiento entre sujetos*, capaces de habla y acción. La propia A. Cortina, desde sus personales reflexiones, añade que la novedad del sujeto por el que apuesta sería una persona no caracterizada por la *autonomía entendida como autolegislación monológica*, sino por otro tipo de autonomía que se distinguiría por ser un *interlocutor válido*.

Desde la lógica del discurso que vengo sosteniendo, me atrevo a proponer que el tipo de sujeto que la humanidad necesita para resolver la crisis en que ha devenido el proyecto moderno, sería un sujeto «transversal», cuyas características no consistirían en la defensa del conocimiento homogéneo, incommunicativo e invertebrado, fragmentado e inconexo, sino en ser una persona «orgánica» que concibe el mundo como un sistema, esto es, como una colección de partes interactivas y mutuamente interdependientes, capaz de anticiparse a las crisis o brechas existentes entre el hombre y la naturaleza, entre el Norte y el Sur, entre el rico y el pobre (Sebastián, L. de, 1992), un sujeto reconecedor de la unidad global y finita de la aldea Tierra. Un sujeto comunicativamente democrático, miembro de un cuerpo único que es el mundo con su historia practicada por individuos de carne y hueso. Es decir, un sujeto «mundialista», correspondiente a una concepción «orgánica» del crecimiento de la humanidad o —lo es igual— el coherente con un nuevo orden social humano de la sociedad.

### 3.2. *La mundialización de la sociedad.*

A los tres grandes defectos de la actual crisis sociopolítica —economía competitiva, democracia representativa, y gobiernos elitistas— deberán responder los temas transversales si desean presentarse como una alternativa a la crisis del proyecto moderno. Hacer creíble esta opción sobre la transversalidad será el contenido de este apartado.

La visión competitiva de la economía asume el concepto de crecimiento no diferenciado de la humanidad. Frente a tal concepto desarrollista de la sociedad oponen Mesarovic y Pestel (1975) la idea de un crecimiento «orgánico» o diferenciado de la humanidad. Entienden el *crecimiento no diferenciado*, como un proceso análogo al de la multiplicación de las células por división: una célula se divide en dos, dos se dividen en cuatro, cuatro en ocho y así sucesivamente. Por ejemplo, si el tiempo de duplicación es una hora, la primera célula se habrá convertido en 17 millones de células al cabo de 24 horas y en 280 billones de células en 48 horas. Es un crecimiento exponencial puro.

La crisis del desarrollo mundial podría explicarse por nuestro empeño en mantener un concepto de crecimiento no diferenciado. En el pasado o, mejor, durante el proyecto moderno, la comunidad mundial se creía un conjunto de partes fundamentalmente independientes. Bajo tales circunstancias, cada una de las partes, cada uno de los estados del mundo, podían crecer como les conviniera.

Por *crecimiento orgánico*, contrariamente, entienden estos autores del Club de Roma un proceso de diferenciación. Varios grupos de células comienzan a diferenciarse en estructura y función. Se especifican de acuerdo con el desarrollo del organismo total. De este modo, las células del hígado serán diferentes a las del cerebro y éstas a las de los huesos, etc. Durante y después de la diferenciación, el número de células puede aún incrementarse y los órganos crecer en tamaño, mientras que al mismo tiempo, otros pueden disminuir. Todo ello según convenga al organismo global o ser vivo en cuestión. El equilibrio alcanzado en el crecimiento orgánico es dinámico y no estático, ya que el cuerpo de un organismo vivo y maduro se está renovando constantemente.

Siguiendo esta analogía, el crecimiento del sistema mundial debería de parecerse al crecimiento orgánico de los seres vivos. Porque, en efecto, la comunidad mundial ha sido transformada en un sistema universal, es decir, en un conjunto de partes funcionalmente interdependientes, donde cada parte tiene que hacer su propia contribución al desarrollo orgánico de la humanidad: recursos, tecnología, potencial económico, cultura, soportes informáticos, etc. En tal sistema mundial, el crecimiento de cada zona, nación, país o estado depende del crecimiento o no crecimiento de otras localidades. Por consiguiente, el crecimiento no deseado de cualquiera de las partes, afirman los autores citados, amenaza no únicamente a una sola de ellas, sino al conjunto de las mismas. Si, por el contrario, la organización del sistema mundial optara por un crecimiento orgánico, las interrelaciones controlarían el crecimiento no diferenciado en cualquier parte del sistema. Concluyen los mencionados autores que el patrón de crecimiento desequilibrado y no diferenciado se encuentra en el centro de los problemas más urgentes que afronta la humanidad y que un camino de solución lo constituye el del crecimiento orgánico.

Si quisiéramos trasladar esta conclusión a la cuestión de los temas transversales, podríamos decir que un error de la sociedad actual consiste en no atender a la demanda educativa de la transversalidad. Pero no adelantemos acontecimientos. Resulta que en la naturaleza, el crecimiento orgánico procede de acuerdo a un «plan maestro». El proceso de crecimiento de los diferentes órganos está determinado por su función, la que a su vez depende del organismo total. En la sociedad, sin embargo, no está determinado por nada ni por nadie este plan maestro regulador del crecimiento orgánico, equilibrado, justo y humanitario. Por tanto, de la voluntad y la inteligencia del hombre depende el que la humanidad imprima un sentido a la encrucijada histórica en que se encuentra: o continúa por la trayectoria de un crecimiento canceroso no diferenciado o inicia el sendero de un crecimiento orgánico.

Es este sentido mundialista, innato a la transversalidad, el que ha de marcar la trayectoria comportamental del nuevo sujeto histórico. Actitudes, procedimientos y conocimientos que imbuidos de justicia, de solidaridad, de tolerancia, de respeto a las diferencias de sexo, de raza y de culturas han de servir de pautas de acción para la creación de una nueva humanidad. Esos valores consensuados como fruto del diálogo y de una ética discursiva, esos principios básicos y mínimos (Cortina, 1993) que son, ni más ni menos, la esencia de los temas transversales, serán los que deben servir

de norte a la transición de un crecimiento no diferenciado y competitivo hacia el crecimiento orgánico.

### 3.3. *La mundialización de la educación*

En primer lugar, la educación transversal debe convertir en *sabedores y hacer conscientes* a los educandos del hecho y del significado del fenómeno de la mundialización. Son dos cualidades imprescindibles para que la educación pueda considerarse mundialista: conocer la existencia del hecho y descifrar cuál es su significado. El mundo es un sistema interdependiente. ¿Cómo describirlo y entenderlo para hacer uso de sus excelencias o eliminar sus peligros?

#### *Significado del fenómeno de la mundialización.*

Vigil (1996, p. 22) dice que consiste en la aparición de un sistema que se nos impone a escala mundial más allá de las estructuras nacionales e internacionales. No es simplemente una «internacionalización todavía mayor». La mundialización produce la desaparición de los estados nacionales, de la soberanía y de la independencia. Es un salto cualitativo, no sólo un incremento cuantitativo de la internacionalización. Es un fenómeno inevitable que se impone y que nos afecta a todos. Produce una situación esquizofrénica, porque de hecho somos una sola sociedad, pero seguimos actuando como si no tuviéramos conciencia de ello.

La educación, desde este enfoque, tendrá que hacer comprender y vivir a los educandos aquellas experiencias, valores y problemas que parece que van a tomar carta de naturaleza cuando ese sistema mundial vaya haciéndose real. Más aún, se deberá preparar a los ciudadanos para resolver los conflictos que impidan dicha evolución y para acelerar las circunstancias que la aceleren.

Siguen a continuación las características que creo ha de poseer la educación mundialista:

1. Una educación que favorece la formación básica, obligatoria y universal.
2. Importancia de la comunicación. Se potenciará el lenguaje, su filosofía y su sociología. Las lenguas vernáculas y los idiomas extranjeros, lo mismo que la informática —desde los procesadores de textos, las pistas de información, las redes, los multimedia... hasta la confección de programas por ordenador, etc.—, pues constituyen instrumentos utilísimos para establecer contacto, conocer otras costumbres, intercambiar conocimientos y experiencias.
3. Los estudios geográficos, históricos y económicos de las diversas zonas y naciones, servirán para ampliar la conciencia mundialista en los ciudadanos del globo. En este sentido, será positivo fomentar los estudios comparados dentro de las disciplinas económicas, sociológicas, políticas, educativas, jurídicas, etc.

4. Los temas transversales en sí mismos, cada uno de ellos, pero sobre todo algunos como el interculturalismo, la educación para la paz, el desarrollo, la comprensión internacional, la tolerancia, la solidaridad, la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer, los derechos humanos, la educación para el conflicto, la educación para el desarme y la no-violencia, etc., tendrán cabida específica y justificadísima en el currículo educativo de todas las naciones.
5. Mención especial merece la educación ambiental. Una cultura ecológica preparará a los ciudadanos para comprender los problemas de la Tierra, creando un talante de respeto y de mejora de las riquezas comunes; contribuirá a la práctica de un espíritu comunitario y cósmico. Los habitantes de la Tierra tendrán conciencia de pertenecer a una misma casa a la que hay que cuidar y transformar.
6. La Pedagogía de la participación y del diálogo fomentará intercambios de profesores y alumnos de distintas nacionalidades, prácticas académicas en instituciones distintas a las de la propia nación, estudios de casos complejos, debates, simposios, jornadas y semanas interculturales, programas europeos, intercontinentales y mundiales y convivencias para buscar los problemas y conflictos de más urgente y necesaria solución.
7. La educación mundialista, por ser transversal, será necesariamente interdisciplinar y sistémica. Los textos, los documentos y los materiales didácticos presentarán la realidad natural y sociocultural como interdependiente. Su comprensión será intersistémica y su metodología estará cimentada, principalmente, en la investigación de proyectos multifacéticos.

Apoyados en el desarrollo de estas cualidades de la educación mundialista, podría ya hablarse de una Pedagogía transversal cuyos ejes principales serían los siguientes:

1. Frente a una educación autoritaria, propia de la modernidad, una *Pedagogía de la libertad* que enfatice la autonomía de la persona, pero no cualquier clase de autonomía, sino aquella que sepa respetar al otro y que entienda que es imposible ser racionalmente autónomo si no se admite la autonomía de los demás.
2. Frente a una educación cognitiva, la transversalidad mundialista ofrece una *Pedagogía total*. ¿Sus señas de identidad? Se podrían resumir en el principio de integralidad. No sólo el cultivo del intelecto, sino también de todas aquellas dimensiones que hacen referencia a la madurez de la personalidad: afectividad, emoción, deseo, creatividad, compromiso social, acción, atención a los caracteres diferenciales de los alumnos. La integralidad implica tratar al sujeto integralmente: razón, corazón y manos.
3. Finalmente, frente a una escuela reproductora, la Pedagogía de la transversalidad, enfocada desde la mundialización, opone una *escuela ético-crítica*. Todo el modelo didáctico incluyendo, como es lógico, el conjunto y cada uno sus elementos constitutivos deben ser enfocados desde los valores subyacentes a los temas transversales. La solidaridad mundialista se erige como norma orientadora de toda la práctica escolar y de todo pensamiento crítico. La relación entre objetivos —contenidos y las actividades, recursos didácticos, temporalización y

evaluación— debe estar presidida por la coherencia de medios-fines. Para conseguir unos fines solidarios también deben ser éticamente solidarios los instrumentos que van en su busca.

La Pedagogía ético-crítica desde el criterio de la solidaridad, pues, juntamente con la Pedagogía total y la Pedagogía de la libertad, y no la escuela simplemente reproductora, ni la solamente cognitiva, ni la autoritaria, servirán de guía a la mundialización de la educación. En el esquema de la página siguiente presento una síntesis de lo expuesto en este apartado.

## II. LA DEMOCRACIA EN EL CONTEXTO EUROPEO

### 1. LA TRANSVERSALIDAD EN EL PLANO EPISTEMOLÓGICO

Vista desde la perspectiva epistemológica, la transversalidad es un valor y, a la vez, un tema actual que implica una preocupación social. La noción de valor sugiere que es un bien apetecible. Y en efecto, apetecibles son las cualidades que subyacen a todos los temas transversales que el MEC y las diversas Comunidades Autónomas suscriben. Un bien y un valor que, precisamente porque es aceptado por la conciencia social de la mayoría ciudadana, se propone al público como principio orientador del currículo educativo, convirtiéndose en diversos objetivos sucesivos y secuenciados a lo largo de las etapas escolares.

Pero decía que la transversalidad también asume el carácter de tema. Un tema actual por citar a Freire (1975), aunque yo añado que es un tema actual positivo. Porque actual también es el tema del hambre, el de la emigración, el del terrorismo, etc., y no se les propone como transversales, puesto que indican limitaciones o aspectos negativos. Por el contrario, el tema transversal exige presentarse como una ilusión, como una utopía, como un deseo, como un interés apetecido, como un motor dinamizador, como un proyecto incitante, como una visión gozosa. Así nos referimos a la justicia, a la paz, al desarrollo, a la igualdad, al interculturalismo, a la solidaridad, a los derechos humanos, a la coeducación, a la moral, a la democracia, a la convivencia, etc., como conceptos positivos que, por supuesto, se oponen a las negatividades contrarias, a las que se anhela destruir. En este sentido, abarca esos aspectos negativos, en cuanto son el reverso de una moneda. Por ejemplo, el interculturalismo ataca y desea destruir el racismo o la xenofobia. La paz, la injusticia. El desarrollo, la explotación. La salud, la enfermedad y el consumismo o exceso desordenado de adquisición de objetos.

Hasta aquí hemos visto las dos dimensiones de la transversalidad: la del valor y la conceptual, la afectivo-volitiva y la intelectual. ¿No será, sin embargo, esta dicotomía una ficción de la mente, una estrategia metodológica para dominar mejor la conceptualización de la transversalidad? Tal vez deberíamos concluir que, siguiendo la crítica realizada a la filosofía del sujeto, la realidad es compleja y pluridimensional, que la persona, como hemos admitido anteriormente, es integral y, por tanto, tiene razón y corazón, que el conocimiento se mueve por intereses y que es difícil separar lo estrictamente cognitivo de lo volitivo. No es momento de dete-

VISIÓN GLOBAL DE LOS TEMAS TRANSVERSALES



nerme ahora en esta disquisición. Por lo cual, cierro el debate afirmando que, el constatar la doble dimensión aludida en la transversalidad nos sirve como estrategia metodológica y es útil para el diseño y aplicaciones curriculares de los temas transversales. De igual modo, la relación actitudes-contenidos, valores-temas, como características de la transversalidad nos empuja a pensar que, para lograr establecer esa relación, se necesitan unos procedimientos. La transversalidad, pues, abarca en su seno las tres clases de objetivos y de contenidos de las que habla la Reforma Educativa: conceptuales, actitudinales y procedimentales. Aspectos que están en consonancia con la interdisciplinariedad transversal y con el modelo epistemológico de la globalidad que, ya hemos afirmado, es propio de la transversalidad como concepción mundialista y solidaria de la vida.

## 2. LA TRANSVERSALIDAD EN EL PLANO SOCIOLÓGICO

Si se transita desde el plano epistemológico al de la organización social, se observará que la transversalidad se operativiza en democracia. Un breve recorrido por algunos de los temas transversales de dominio público lo pondrá de manifiesto. Si se desea llevar al terreno de la práctica el tema transversal de la Paz, ¿no necesitaremos arrobos de democracia, es decir, de respeto, condescendencia, torelancia, debates y diálogos, atención a los miembros del grupo —pueblo—, consultas, votaciones, etc., para armonizar nuestros derechos con los del vecino, el compañero de clase, los profesores, el emigrante recién llegado al barrio, los miembros de la asociación, el extranjero asentado en mi país, el propietario de la finca de al lado, etc.? Probemos con el tema transversal los «Derechos Humanos». Supongamos que quiero defender el derecho a la vida de todos los hombres y que soy un etíope. ¿Qué me dicta el tema transversal «Derechos Humanos», concretamente, el del derecho a la vida, más aún si lo combino con el tema transversal «Educación para la no-violencia»? ¿Que coja el fusil o, más bien, que luche activamente en defensa de mi derecho a no morirme de hambre con las armas democráticas del parlamento, con la utilización de las libertades democráticas —libertad de expresión, de asociación, reunión— y con argumentos racionales, etc.? Lo mismo podríamos comprobar si hacemos el ejercicio de practicar en el terreno social cualquier otro tema transversal: la educación ambiental, la educación sexual, la igualdad de oportunidades, etc. La transversalidad, en definitiva, se resuelve en democracia cuando acudimos a la acción, cuando deseamos vivir ese valor. El procedimiento a través del cual cumpliremos el cometido del valor-tema transversal, a través del cual lo haremos real dentro del entorno cívico donde nos situemos, será un procedimiento democrático o no será un procedimiento transversal. Si así no lo hiciéramos, no cumpliríamos con la regla de oro de la transversalidad: coherencia fines-medios.

Surge una doble pregunta: ¿cómo trasluce la democracia actual la concepción solidariamente mundialista, en la cual consiste —según hemos venido aclarando— la transversalidad? Y segunda: ¿cómo tendría que evolucionar la democracia existente en nuestro entorno europeo para que realmente fuera solidaria y mundialista? La respuesta a estas preguntas ocupará el resto de este artículo.

## 2.1. *Análisis de la democracia europea actual desde la perspectiva mundialista*

Refiriéndose concretamente a la hasta hace poco CE (Comunidad Europea), hoy UE o Unión Europea, Nicole Rosensohn (1994, p. 170), director del informe del Club de Roma *Horizontes de Europa 2020*, constata una serie de aspectos negativos de esta Unión Europea:

- Se han racionalizado los sistemas de gobiernos de la Unión y el proceso de toma de decisiones.
- El control por parte de los cuerpos tecnocráticos a nivel nacional está reduciendo y haciendo menos transparente la facultad de las Comunidades Europeas para tomar oportunamente las decisiones convenientes.
- Las directivas políticas de la Comunidad también se han tecnocratizado. Todo ello ha influido en priorizar el principio de funcionalidad económica por encima de cualquier otro postulado, de tal manera que primero es el mercado único y unificado, después la unión económica y monetaria, a continuación la unión social y política y, por último, la unión cultural. De esta manera, la cultura y los valores comunes, si llegan, fácilmente quedarán teñidos y orientados por una ideología competitiva economista.
- La opción a favor de una economía de libre mercado, competitiva, privatizada y liberadora de los mercados nacionales ha producido el desmantelamiento estructural de la totalidad de los contratos sociales europeos.

En la reunión del G-7 celebrada en los primeros días del mes de abril del presente año, en Lille, el comisario europeo de Asuntos Económicos, De Silguy (1996, p. 28), proclamó el consenso alcanzado diciendo que «la mundialización de la economía es inevitable y es buena, pero, a la vez..., provoca temores... Hace falta poner en práctica políticas estructurales, porque el crecimiento económico no basta para reducir el paro». Que no ha bastado ya ha sido probado suficientemente, pues a pesar de que los Estados más poderosos, agrupados en el G-7, disponen de medios de presión a nivel mundial sobre la economía de mercado, como son el GATT, el FMI, el Banco Mundial y la OCDE, el comercio internacional se inclina siempre a favor de los países más poderosos, dejando en la cuneta a los más débiles y es que la economía de mercado se muestra incapaz de asimilar el actual cambio cultural y tecnológico.

La conclusión que Rosensohn deduce de toda la crítica a la economía de mercado es que este tipo de economía no permite instituir un gobierno cooperativo global, que tenga en cuenta la satisfacción de las necesidades básicas y las aspiraciones de la población mundial. Tampoco es capaz de dotar a Europa de las instituciones oportunas para cumplir la misión de lograr la justicia social, la eficacia económica, la democracia política, el respeto por el medio ambiente y la diversidad cultural. Si se parte de un mundo dividido en parcelas estatales se conseguirá, a lo sumo, el modelo tradicional de gobierno de nación-estado. Pero la visión parcial de las necesidades del organismo vivo, cual es el globo terráqueo, privará a ese tipo de gobierno de seguir el ritmo de los rápidos cambios de las sociedades actuales. La complejidad de los problemas, la dinámica de

las comunicaciones globales, los mercados financieros anónimos, las modernas sociedades internacionales, los movimientos migratorios incontrolables y otros muchos fenómenos presentes ya en nuestra civilización obligan a preguntarnos si las instituciones hoy día vigentes en Europa son las apropiadas o si, por el contrario, no debemos pensar en la creación de parlamentos y de otras entidades que permitan una democracia distinta a la representativa. Se necesita una democracia que escuche a las minorías, que respete a las etnias y a las diversas culturas, que considere a cada cual como él es y, al mismo tiempo como miembro de un conjunto organizado.

Finalmente, la democracia europea actual no responde, desde una mentalidad global y mundialista, a los problemas acuciantes que se le vienen planteando en las últimas décadas. Me referiré a dos de ellos: el problema de la emigración y el del trabajo —o ausencia del mismo, llamada desempleo—.

### *El fenómeno de la migración*

Digamos desde el principio que la democracia actual ni ha interpretado este suceso ni ha respondido ante él con mentalidad universal, mundialista, global. Más bien, todo lo contrario: ha olvidado los requerimientos de la transversalidad solidaria. De ahí, la urgencia de educar desde los temas transversales, de introducir en las escuelas y en cualquiera que fuere la situación educativa, los valores de solidaridad, comprensión, interculturalismo, antirracismo, antixenofobia y, sobre todo, compromiso por implantar la justicia en las sociedades.

En 1951, seis años después de la terminación de la Segunda Guerra Mundial, se creó el ACNUR o Asociación para Cooperar desde las Naciones Unidas en pro de los Refugiados. En 1991, esta asociación contabilizó 15 millones de refugiados. Dos años más tarde, en 1993, se censaron tres millones más: 18 millones de refugiados en el mundo. Por si fuera poco, hay que añadir un millón de ruandeses que recientemente se han visto obligados al abandono de sus hogares y los cristianos del Sudán que escapan de sus raíces para dirigirse hacia Kenia.

En su largo peregrinaje, sólo el 5 por 100 de los refugiados han llegado a Europa occidental. Alemania ha acogido a unos dos millones de emigrantes procedentes de los países excomunistas del Este europeo. El flujo de emigrantes económicos o «extranjeros ilegales» lo estima la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 100 millones de personas. ¿A dónde dirigen sus inciertos pasos? Hacia las zonas ricas del Norte, América, Europa occidental, el Golfo donde se encuentran las minas de petróleo, y hacia el Este de Asia donde la economía subterránea crece extraordinariamente. Las personas desplazadas en el interior de sus propios países ascienden a más de 23 millones y sus condiciones son tan malas como las de los refugiados internacionales, aunque no tengan derecho a utilizar el por otro lado «vistoso» calificativo de refugiados.

*Las causas* de las migraciones son dos fundamentalmente: pobreza en el país que emigra y riqueza en los receptores. La pobreza puede recibir diversos nombres: diferencia de salarios, inseguridad política, desempleo, falta de oportunidades, violación de

derechos humanos, etc. Pero, en definitiva y tratando la cuestión en términos sintéticos, todas esas terminologías son los distintos collares de un mismo perro, la miseria del subdesarrollo. La riqueza, por su parte, también recibe distintas caracterizaciones: salarios más atractivos, seguridad ciudadana, mejores oportunidades educativas y sociales, libertad política, respeto a la ley, etc. Sigo diciendo lo mismo: distintas facetas de un idéntico rostro, la abundancia del desarrollo. Otras causas son la destrucción del medioambiente y el crecimiento demográfico. La pobreza y la ignorancia acometen contra lo más cercano y fácil de echar mano: de la selva, de las aguas. Está demostrado que la pobreza también engendra más vidas humanas en condiciones de indigencia.

*Las consecuencias* de las migraciones son muchas. Desarraigo de la tierra, sufrimientos sin cuento, desprecios en el país receptor, ruptura psicológica con el medio, abandono de los seres queridos. Hostilidades por parte de la gente extraña a las propias costumbres, etc. Aparte de estas consecuencias que podríamos llamar personales o individuales, veamos algunas de las consecuencias sociales:

- \* Ya a finales del siglo XIX, fue la propia Europa la que sufrió la tragedia de las masivas olas migratorias. La inestabilidad política y social acarreada por la migración fue una de las causas de la Primera Guerra Mundial.
- \* La llegada masiva de emigrantes suele producir una reacción en los nativos receptores. «Vienen a quitarnos lo que es nuestro» se oye. «No hay trabajo para todos y encima vienen a solicitar empleo». «Si América para los americanos, Europa para los europeos y mi país para mí y los que hemos nacido aquí», sería la traducción del primitivo grito «monroísta». Inmediatamente nace el sentimiento antimigratorio y después, las leyes controladoras de la migración. Se modificarán las normas que sea necesario con tal de que en el país correspondiente no se altere el bienestar de los que habitan desde siempre. Francia sólo autorizó 6000 derechos de asilo en 1993 de los 27000 solicitados. Las fronteras se cierran para los emigrantes.

No es fácil encontrar soluciones al problema de la migración. Pero sí se ofrecen *alternativas* al fenómeno social de los extranjeros en país ajeno. No cabe duda de que a *largo plazo* la solución se encontrará cuando la humanidad sea capaz de eliminar las causas de las migraciones. Si éstas se originan en la desigualdad, la injusticia y la pobreza, habrá que erradicar estas causas y se difuminarán los efectos migratorios. Ello implica partir de una mentalidad cooperativista y mundialista. Para quien conciba el mundo como un organismo unitario y, simultáneamente diferenciado, como lo es cualquier ser vivo, encontrará lógico dar más a quien más necesite, cuidar de los miembros más delicados y necesitados y distribuir los bienes materiales y culturales de acuerdo a las exigencias de cada miembro del cuerpo común.

Mientras este cambio sustancial llega, *a corto plazo* hay que hacer algo. Habrá que respetar el derecho de asilo, puesto que es un principio humano y universal. La inmigración no es solamente una carga, sino también un elemento de vitalidad y de riqueza. Hay que rechazar muchos prejuicios y eliminar el sentimiento de xenofobia, mediante la potenciación de actitudes de comprensión internacional y globalista. Admitamos que

la migración presenta dificultades. Se convierte en un conflicto social, es cierto. La norma de solución de conflictos nunca aconseja eliminarlos o extirparlos, haciéndolos desaparecer del mapa. Por el contrario, solucionar conflictos significa regularlos. Desde el talante transversal, regular es lo mismo que racionalizar mediante el diálogo y el consenso la problemática en cuestión. ¿Acaso no occidentaliza Europa al Tercer Mundo? ¿Acaso no ha transportado y transplantado su cultura, sus costumbres, su ciencia, su arte, su música y su folklore a tantos pueblos de otros continentes? ¿Hubieran aplaudido los europeos una persecución de sus costumbres? ¿Qué contestamos cuando Oriente se queja del proceso de occidentalización? Pues tampoco es malo que Europa aprenda de Oriente. Un nuevo mundo no llegará a ser realidad si no «re-orientamos» nuestra cultura occidental. De modo similar criticamos el fundamentalismo islámico por monocultural e intransigente, dogmático, dictatorial y cerrado. No seamos nosotros fundamentalistas de la ciencia, de la tecnología y de una economía de mercado que no favorece los intereses de África ni de Asia, etc. En definitiva, ayudar a solucionar el problema migratorio no es otra cosa que aceptar y comprender la existencia de un solo mundo donde cualquier problema no podrá resolverse de manera satisfactoria si no es globalmente. Cuando un emigrante es maltratado, toda la sociedad es maltratada. Cuando se le tiende la mano, toda la humanidad es restaurada. El mundialismo se convierte en lo contrario de consentir la realidad de la pobreza, pues ésta es efecto de actitudes unidimensionales, parciales, es decir, antiglobalistas.

*¿La situación actual del empleo, en las democracias europeas, favorece una actitud mundialista?*

Que la economía está mundializada se lo hemos oído decir al G-7 o conjunto de países más industrializados del mundo. También lo repite el economista Galbraith, quien, en una reciente entrevista publicada por el periódico *El País*, añade que «tendremos una viable comunidad global en la medida en que tengamos una política macroeconómica global. Esto, hasta cierto punto, está ya siendo reconocido en Europa. Pero tenemos todavía un largo camino por delante para verlo reconocido en el resto del mundo» (1996, p. 14). Sin embargo, *el empleo no está mundializado*. Hay países con más paro que otros y unos hacen la competencia a los demás. Tanto es así que, según reconoce Rosensohn (1994, p. 144) «la democracia que hace sólo unos pocos años parecía ofrecer una vida mejor a miles de millones de personas, se ve amenazada por una nueva ola de totalitarismo».

La verdad es que muchas industrias cierran sus puertas. Muchos obreros se tienen que ir a sus casas. Otras veces, la producción disminuye, se promociona la jubilación anticipada, se regula el empleo, permitiendo que los trabajadores se ausenten de la empresa durante un tiempo determinado a cambio de un sueldo inferior. Los empresarios trasladan sus factorías a lugares donde la mano de obra es más barata, desaparecen muchos tipos de trabajo. Se establece una lucha entre países por ver quién logra ofrecer mayores garantías para instalar en sus terrenos las industrias de aquellos otros que tienen la suerte de poseerlas. Una competición que no repara en necesidades ni en racionalidades está presente en la economía mundial. En 1991, la tasa de paro media en los países de la Comunidad Europea fue de 10'3 por 100. España tenía el 16'4 e Irlanda el 17'4 por

100. Alemania sólo contaba con un 6'3 por 100 de parados. Sin embargo, la Alemania de 1996, considerada como la locomotora europea, cuenta con más de cuatro millones de personas paradas, que algunos elevan al doble si se contabilizaran las que se encuentran en edad laboral y viven en situaciones de desempleo más o menos encubierto. (*El País*, 1996, p. 12).

Las causas de tal situación de desempleo podrían estar en la falta de competitividad en la fabricación europea y en la creciente sofisticación de la tecnología. No son competitivas las fábricas europeas porque la mano de obra y el coste del capital son superiores a las de otras economías, por ejemplo la japonesa y la norteamericana. ¿Es cierto que la aparición de las nuevas tecnologías destruye puestos de trabajo? Muchos piensan que sí y acuden a la historia productiva para demostrarlo. La revolución industrial, dicen, dispuso de una maquinaria que reemplazó la mano de obra de las granjas y los trabajadores rurales emigraron a la ciudad donde las cadenas de producción elaboraban productos mejor y en menos tiempo que si se hacían artesanalmente. Este cambio tecnológico no se preocupó por comprobar si absorbía o no al conjunto de las masas de operarios existentes antes de su llegada. Más tarde, la ingeniería de sistemas diseñó robots que desplazaron a obreros que trabajaban en serie. Los omnipresentes ordenadores invadieron el sector servicios y el número de oficinistas ha ido descendiendo desde 1980. Un mayor perfeccionamiento de estos aparatos, procesadores de textos, ordenadores con multimedia incluidos, etc., va haciendo innecesarios a los mandos intermedios y, poco a poco, muchos trabajadores que prestaban su trabajo en un puesto concreto de la empresa van siendo eliminados, porque el mundo del ciberespacio suple, en mejores condiciones, aquella función que ellos desempeñaban.

Otras posturas (Castels, 1996) son opuestas y no creen que las nuevas tecnologías eliminen el empleo. Dice este autor que «contra toda evidencia empírica, continúa repitiéndose el *ritornelo* de que son las nuevas tecnologías las que eliminan empleo» y que este punto de vista está «influido por las tonterías que desde hace algunos años repiten el filósofo Adam Schaff y las eminencias del Club de Roma. La realidad es que las economías con mayor potencial tecnológico y mayor difusión de nuevas tecnologías, Estados Unidos y Japón, tienen un bajo nivel de paro».

En mi opinión, la aparición de las nuevas tecnologías, ahora, y de la tecnología en general, a lo largo de la historia, destruye puestos de trabajo en un primer período. Necesariamente transforma los modos de hacer y por tanto a los agentes de esa acción. El que, en un segundo momento, absorba totalmente la mano de obra existente a su llegada e, incluso, cree más puestos de trabajo, a mi entender es posible, pero siempre y cuando no se abandone la simple tecnología a sus anchas, sino que la preocupación social y humana de los responsables de la creación de empleo tenga voluntad política de conseguirlo. Esa voluntad requiere implantar medidas sociales y laborales que afecten a la empresa como institución y a la organización del trabajo, como por ejemplo: a sus horarios, a la duración de la jornada, a la flexibilidad de producción, a los turnos, a las condiciones laborales, a la cantidad y calidad de la producción, etc.

En segundo lugar, me pregunto: si es verdad que las nuevas tecnologías producen más y mejor en menos tiempo ¿a dónde van los beneficios? Si la competitividad y la

productividad aumentan, es lógico pensar que también lo haga la riqueza. Si alguien responde que esos beneficios se emplean en formación e investigación, se podría seguir pidiendo cuentas: ¿dónde, entonces, están los nuevos puestos de trabajo originados para cumplir con esos objetivos? Si la respuesta a la pregunta fuera que los beneficios, gracias a las nuevas tecnologías, se han concentrado en pocas manos, tendríamos una explicación de la reciente afirmación de Galbraith (1996, p. 15): «el moderno sistema de mercado... distribuye las ganancias en un sentido verdaderamente errático, con una fuerte tendencia a concentrarlas en las esferas altas... Estados Unidos tiene ahora la mayor separación entre ricos y pobres de todos los países de la OCDE».

En cualquier caso, la situación del empleo europeo no se rige por las tendencias mundialistas, pues, ni siquiera «se hace mundo» entre sus miembros más cercanos. El mercado laboral también está gobernado por la ley del lucro y del raquitismo de miras estrechas. No está regido por las preocupaciones de una problemática global que atienda a las necesidades de un desarrollo armónico, fundamentado en una concepción del mundo como un sistema interdependiente y orgánico que distribuya los beneficios según las reglas de los organismos vivos, según los principios éticos que imperan en la institución familiar (por ejemplo: dar más a quien más lo necesita, retraer más a quien mejor se encuentra, ayudar menos a quien más ventajas posee, ubicar las fábricas allí donde beneficie a los más débiles, organizar el trabajo como mejor resulte a la autorrealización de las personas). La situación del empleo europeo no se ajusta a una concepción mundialista, más bien adolece de localismo. No favorece actitudes globales, pues no existe solidaridad entre las naciones que cuentan con abundantes parados.

## 2.2. *Hacia la democracia solidaria y global.*

¿Cómo debería ser una democracia globalmente solidaria que favoreciera la buena marcha de todos los pueblos del mundo? Los temas transversales habrían de servirnos de patrón y guía para orientar una respuesta. La transversalidad, como concepción solidaria de la vida, nos puede ayudar a re-pensar la democracia. ¿Qué cambios exige a la democracia imperante, la concepción transversal de la ciencia y de unos valores universalizables? Esta última pregunta la contestaré algo más adelante. Pero antes voy a detenerme brevemente en la idea de democracia globalmente solidaria. Espero que, posteriormente, pueda comprobarse la concordancia entre estas primeras reflexiones y los requerimientos de la transversalidad hacia este tipo de democracia que, previamente, voy a comenzar a describir.

Podríamos adelantar ya una aproximación provisional de lo que entendemos por democracia: *una comunicación dialógica*. No puede haber comunicación, y menos diálogo, sin la presencia de un sujeto, de *un YO*. La democracia supone que quien se comunica tiene que tener algo que comunicar, algo propio, personal, enriquecedor, algo que presentar como opción y como reflexión sobre lo comúnmente dado. Quien posee esa serie de bienes es una persona constituida en un ser potencialmente transferible, con capacidad de abrirse y, por tanto, con voluntad de ser interlocutor, de ser un yo frente a otro yo, es decir, *un ser autónomo*.

Pero la condición de dialogante modula la autonomía a la que me refiero. Para empezar requiere atender al otro y considerarle también como otro yo. Trasladada esta cualidad a la democracia, significa que ésta no puede ser una democracia sustancial y absolutamente independiente, sino una «democracia procedimental» (Cortina, 1993, p. 101), estrategia metodológica a través de la cual se legitiman las decisiones, que se supone, serán racionales al salir del diálogo argumentado de los interlocutores. Afirmar que son decisiones racionales no quiere dar a entender que sean ni axiológicamente neutrales ni moralmente justas. No son decisiones neutrales porque el diálogo procede, por lo menos, dos personas y éstas tienen intereses individuales y conocimientos mediatizados por la historia en la que los protagonistas se han movido y por la que han sido condicionados. Tampoco son decisiones moralmente justas por el mero hecho de ser procedimentales, pues el procedimiento es un criterio de legitimación de mensajes, pero no un criterio de moralidad. Para que sean morales, las decisiones deberán proceder de un diálogo legítimo y además ajustarse a unos principios universalizables. El hilo conductor de los temas transversales podría proponerse como uno de estos principios. Ajustarse a ellos y aceptarlos como moralmente justos en el procedimiento dialógico otorgaría a la decisión título de credibilidad moral.

Digo, pues, que la democracia globalmente solidaria, al requerir comunicación dialógica, necesita partir de la autonomía de un yo, y, en segundo lugar, habiendo anunciado ya que esa autonomía es «sui géneris», he de añadir, a renglón seguido, que esa autonomía exige *un tú junto a ese yo*. No existe interlocución sin alguien a quien dirigirse. Desde el momento en que un yo acude a dialogar con otro, ambos son partes de un todo, del diálogo como marco englobante. Ambos interlocutores se sienten partícipes de un propósito común, de un cometido comprometedor, de un minigrupo donde ambos quedan, de alguna manera, atrapados por la fuerza del procedimiento libremente aceptado y simétricamente establecido. Fenómeno que se convierte en el símbolo de una pequeña sociedad, en el inicio de un grupo solidario. Solidaridad que, idealmente hablando, no se reduce a una pequeña secta, ni a un «patriotismo localista» (MacIntyre, 1984), ni a una comunidad de hermanos, ni a un estado-nación; ni siquiera a un continente, ni a una sola zona geográfica con identidades económicas, culturales y lingüísticas, sino que se abre a planteamientos globales, a comunidades transnacionales, al mundo en su plenitud, ya que sus postulados son universalistas o mundialistas.

Adela Cortina (1993, pp. 102-107) comenta el libro *Strong Democracy* de B. Barber a propósito de sus pensamientos sobre la *democracia participativa*. Admite el coraje del autor al proponer este tipo de democracia llamada fuerte, pero «a pesar de lo atractiva que resulta la propuesta de democracia fuerte de Barber, su viabilidad resulta bastante cuestionable y, en algunos puntos al menos, también su deseabilidad» (p. 105). No me parece suficiente argumento para rechazar la democracia participativa el mero hecho de no ser viable, si el simple acontecimiento de ser razonablemente propuesta, estimula la mejora de la democracia representativa presente hoy en nuestro panorama europeo. Por el contrario, hablar de una democracia comunicativa y dialógica nos impulsa a la admisión de una democracia participativa, aun entendida como la misma A. Cortina (p. 104) la describe: «aquella en que el conflicto se resuelve, en ausencia de un criterio independiente, mediante un continuo proceso participativo, autolegislación inmediata y la creación de una comunidad política, capaz de transformar individuos pri-

vados y dependientes en ciudadanos libres, y los intereses parciales y privados, en bienes públicos». Nos impulsa, digo, el diálogo a defender, como meta a conseguir, una democracia participativa al estilo Barber —democracia fuerte—, porque es a través de la comunicación dialógica como llegamos a transformar los problemas conflictivos, sobre los que hemos de tomar decisiones, en cooperación y no en una simple negociación impuesta por la mayoría de votos que considera el conflicto como algo esencialmente insuperable. Puesto que la democracia participativa incluye participación ciudadana, deliberación pública y educación cívica, —requisitos que también están implícitos en el discurso dialógico— es por lo que considero que no se debería anatematizar la democracia participativa, si se defiende la democracia dialógico-comunicativa.

Por último, quiero cerrar la tríada de cualidades de la democracia globalmente solidaria, añadiendo que también es *moralmente responsable*. Si el yo del diálogo es solidariamente autónomo, si el yo y el tú dialogantes son miembros de una diada grupal y por tanto de una potencial sociedad en miniatura, concediendo, así, al diálogo el gracioso privilegio de constituirse en el germen de una democracia participativa, llega, ahora, la tercera fase de la comunicación intersubjetiva. No existen el yo y el tú aislados, sino *yo más tú juntos*, enlazados en el discurso respetuoso de las mutuas diferencias. Es el momento del yo-tú, comunicados a través de la lógica, de la empatía y de la voluntad, el momento de lograr acuerdos solidarios. Si estos acuerdos tienen en cuenta principios universalizables, si se han deducido atendiendo al «plan maestro» de los temas transversales, podremos conceder que asistimos a la génesis de la responsabilidad, de una responsabilidad moral ante el acuerdo decidido. Los interlocutores adquieren responsabilidad sobre sus decisiones acordadas, porque éstas han sido adquiridas como fruto de un convencimiento personal ante la fuerza de los argumentos discutidos. Estarán dispuestos a defenderlas y obligados a ejecutar los acuerdos, porque han asentido personalmente, como sujetos morales, y porque creen en conciencia que lo acordado es plenamente justificable. La democracia del diálogo es, pues, moralmente responsable, además de solidariamente autónoma y participativa. La democracia globalmente solidaria estaría preparada para buscar el compromiso ante los problemas urgentes de la humanidad, como son el hambre, la desigualdad, la falta de cultura y de viviendas, la emigración y el racismo, la xenofobia y el paro, la dictadura y el atropello del entorno. Estamos hablando de una democracia responsable, porque, como dice Cortina (p. 220), la validez o no validez de las normas morales «no viene dada por alguna instancia superior, de la que aprendemos pasivamente, sino que tenemos que decidirla responsablemente: está en nuestras manos».

Una vez que ha quedado, al menos sucintamente, descrita la democracia globalmente solidaria con las tres características de autónoma, participativa y moralmente responsable, cabe una última cuestión: *¿cómo llevarla a la práctica?* Las propuestas de Habermas (1989) y las de Barber pueden contribuir a la llegada de la democracia en el sentido explicado. Habermas se refiere a discusiones y debates, reuniones, escritos, asambleas, grupos de concienciación, experiencias vividas desde la democracia deliberativa, etc., para forzar al sistema. Barber habla de la *institucionalización de la conversación* (asambleas de vecinos, programas interactivos en TV, igual acceso a la información, educación cívica...), de la *toma de decisiones* (referendums, rotación de cargos, cargos a sorteo, votaciones electrónicas, etc., para terminar con la teoría y la práctica de la repre-

sentación), y de la acción (servicio cívico universal, cooperativas y experiencias de codeterminación, parlamentos celebrados con ciudadanos de a pie, etc.). Con todas estas acciones, Habermas cree que sólo se asedia la muralla de la democracia liberal y burguesa. Nunca se producirá la conquista, sino, acaso, la persuasión de los sujetos instalados en el sistema, a través de la formación de opinión. Barber piensa que se generará una voluntad común siempre y cuando se quiera un mundo común y se luche por él. Opino que el hombre del siglo XX se encuentra en la mejor de las ocasiones para hacer creíble la concepción de un mundo con una sola y muy amplia historia, en lugar de las muchas historias individuales de cada nación o civilización (Cairns, 1992, p. 4). A pesar de todos los pesares y de los grandes obstáculos que nacen diariamente (Nacionalismos, Ex-Yugoslavia, Oriente Próximo, odios seculares entre judíos y árabes, entre Oriente y Occidente), creo que el filum histórico, marcado por el presente siglo, progresa desde una Europa de los bloques y, posteriormente, desde el mundo de las superpotencias (Este-Oeste) hacia una superación de culturas, de zonas y de civilizaciones: nacimiento de una conciencia mundial. Nos encontramos ante una razonable esperanza de construir —con esfuerzo e inteligencia, claro— una democracia global o mundialista. Me gustaría que sus características coincidieran con las que he venido enunciando en estas líneas y que, a continuación, contrastaré con las demandas que la transversalidad le solicita.

#### *¿Qué exigen los temas transversales a la democracia?*

La transversalidad se ha presentado, en este escrito, como una concepción solidaria de la vida centrada en la idea de la mundialidad. El mundo es único e interdependiente. Un gran sistema que abarca a otros subsistemas. Es como un cuerpo común que se siente herido cuando cualquiera de sus partes sufre, o se considera satisfecho cuando el conjunto de sus miembros es bien tratado. La conciencia que la humanidad va adquiriendo, gracias a los adelantos de la comunicación, es de tipo global. Pertenece a un solo mundo, somos habitantes del mismo planeta Tierra que es nuestra casa.

De la crisis y de la mundialización ya he hablado. Debo, ahora, seguir el discurso relacionando la transversalidad con la idea de democracia globalmente solidaria, por reducirse la transversalidad a esta última expresión cuando queremos hacer operativos los temas transversales. ¿Coincide transversalidad con democracia global? ¿Se oponen? Si, acaso, se corroboran mutuamente, ¿cómo se complementan una y otra?

#### *Transversalidad como democracia globalmente mundialista.*

Los ejes transversales engloban muchos contenidos difícilmente adscribibles a ninguna de las áreas específicas y, sin embargo, están presentes en todas ellas desde un modelo de enseñanza, promotor de la educación —y por tanto de la formación— integral de la persona. Esta orientación del sistema educativo proporcionado por la LOGSE es algo realmente novedoso, porque, desde esa perspectiva, los ejes transversales se convierten en símbolos de innovación. El sistema educativo queda abierto a una interpretación globalizadora que permite incoar en la escuela un ordenamiento democrático de sus elementos no sólo hacia dentro de sus paredes, sino también hacia el exterior de la escuela o su entorno próximo y lejanamente circundante.

Un análisis semiótico de la transversalidad, como el que hacen Álvarez Barcia y otros compañeros suyos de la Universidad de Oviedo (1994), me da pie para radiografiar la mentalidad global de la transversalidad orientada desde el enfoque mundialista. Desde la lectura sintáctica de la transversalidad, el enfoque global de ésta resaltaría un sistema educativo donde todos sus elementos aparecerían consistentemente ligados, empeñados en presentar y en estudiar la realidad como un todo holístico. Todo lo contrario al enfoque opuesto o positivista y acrítico que interpretaría la dimensión sintáctica de la transversalidad, como una mera yuxtaposición y como una fragmentación de la realidad y de la ciencia o reflexión sobre aquélla. El modelo didáctico originado por el primer enfoque sabría relacionar el conjunto de sistemas que rodean la escuela, desde el macrosistema o sociedad envolvente hasta el microsistema o aula. El segundo, sin embargo, centraría sus esfuerzos dentro de las paredes del aula y, a lo sumo se referiría al mundo exterior, al centro como algo dado fuera, coexistente al lado, audible y visible, pero desconectado la evolución de los procesos escolares.

Los mismos polos se reproducirían si analizamos la transversalidad en su dimensión semántica y pragmática. En la primera, los significados transversales se originan como fruto de una relación dialéctica entre los contenidos y la vida, entre la información y la interpretación que de ella hagan los sujetos escolares, como consecuencia de las mismas relaciones que los alumnos y el profesor establezcan entre sí. El significado de los objetivos y de las actividades, de la evaluación y de los recursos, estará condicionado a la relación que se establezca entre el conocimiento y la acción que a su vez, mutuamente se influirán. Por el contrario, la concepción técnica o unidimensional de la transversalidad otorgará a los significados de ésta una proyección lineal, simplista e interesada, posiblemente errónea al no abarcar la realidad en todas sus dimensiones. Los significados de la educación se quedarán cortos, restringidos a una sola perspectiva. Se dará el caso de que la verdad a medias será una solemne mentira, o al menos, una ingenuidad. Desde el campo de la pragmática, la actitud transversal de los protagonistas del proceso educativo será una actitud crítica de la función reproductora de la escuela respecto a la desigualdad social, frente a una actitud adaptativa a los valores convencionales, propia de una lectura positivista de la transversalidad.

Transversalidad, como democracia globalmente mundialista, por tanto, viene a plasmarse en ideas o valores como interdependencia, globalidad, sistematismo, armonía dialéctica, cooperación intersistémica, intercontinental, internacional, comunicación dialógica intrasubjetiva, intersubjetiva y transubjetiva. Desde estas categorías, cuando alguien ponga en práctica los valores por los que los temas transversales abogan, es decir, cuando alguien democratice la transversalidad, echará mano de comportamientos no sexistas, coeducativos, interculturales, respetuosos con el medioambiente, cooperativos, y positivamente estimativos del alto autoconcepto de sí mismos.

#### *Transversalidad mundialista y autonomía democrática.*

La transversalidad necesita ser autónoma porque sin un sujeto libre no hay educación y porque, frente al imperio de la objetividad encomiada por el paradigma positivista, se yergue la subjetividad como fuente de verdad, pues nada hay exento de interpretación subjetiva e históricamente condicionada. Pensar lo contrario es engañar-

se u ocultar, malignamente, ciertos intereses privados que nada favorecen la comunicación sincera con los otros. Frente a un servilismo del alumnado obediente y acriticamente sumiso, se apuesta por la autonomía personal de la transversalidad mundialista. Frente a la ductibilidad del «estudiantado», que, cual cordero, es engañosamente conducido a los exámenes que proporcionan empleo seguro, la madurez de una persona que trabaja desinteresadamente, motivado por los criterios no exclusivamente mercantilistas de la ciencia. Frente a un seguidismo del profesor que dicta apuntes para ser repetidos «ad pedem literae», la creación de un juicio propio y autónomo que organiza los saberes desde el pensamiento personal matizado por las demandas del mundo. La metodología pedagógica, derivada de este planteamiento de transversalidad mundialista, enfatizará, para resaltar la autonomía, el cultivo de los métodos personales y de las técnicas autogestionarias, el trabajo autodirectivo, las decisiones assemblearias y la investigación-acción traducida, a nivel didáctico, en el modelo de diseño «aprender investigando» (Rodríguez Rojo, M., 1991).

#### *Transversalidad mundialista y democracia participativa.*

La transversalidad exige una democracia participativa. En efecto, la idea de democracia participativa está presente en los contenidos de los temas transversales, incluso en los presentados por el propio Ministerio en la LOGSE. Cooperación, solidaridad, interculturalismo, Derechos Humanos, con toda la variedad de proyectos que en ellos se contemplan, educación para el consumo y la paz, coeducación, igualdad de oportunidades, educación ambiental, etc., implican tener que participar con los demás en la lucha por su consecución.

Desde la perspectiva que interpreta la transversalidad como una democracia mundialista y globalmente solidaria, la idea de participación adquiere unos rasgos más definidos. Así, frente a un desarrollismo economicista, la transversalidad mundialista aboga por un desarrollo orgánico y humano. Frente a una solidaridad puramente colectivista que no considera la importancia del sujeto autónomo, se ha presentado una solidaridad en íntima y dialéctica relación con la subjetividad, de tal manera que ambas premisas —autonomía y solidaridad— se complementan mutuamente y son interdependientes. Ni colectivismo apersonal ni personalismo insolidario. El sujeto inédito del que hemos hablado, al ser interlocutor válido en el marco de la comunicación, es un sujeto que se hace tal, gracias a la aportación del tú al que recibe en su esquema, según las características de su recipiente natural, pero al que al mismo tiempo modifica. Frente a una democracia oficial en la que aún permanecen muchos rasgos de autoritarismo, la democracia, que la transversalidad mundialista postula, una democracia fuerte o participativa, no meramente representativa.

La metodología pedagógica más adecuada a este enfoque participativo es aquella que se plantea a través del principio de socialización iniciado por los autores de la Escuela Nueva. Cabe, dentro de él, tanto el tratamiento de temas sociales y de problemas conflictivos que constituyen la preocupación de nuestra época, como la utilización de técnicas cooperativas que se estudian en la dinámica de grupos: asamblea decisoria de curso, trabajo en equipos, puestas en común, discusión y debates, mesas redondas, juegos no competitivos, técnicas de mediación (Gernika Gogoratuz, 1994; Moore, C., 1994;

Lederach, J. P., 1994) etc. Es conveniente resaltar que una metodología participativa ha de afectar no sólo al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a los aspectos organizativos de la clase y del centro. Todo el currículo, en su conjunto y en cada uno de sus elementos constitutivos, debe estar impregnado de esta democracia participativa. En este sentido, se entiende el hincapié que Jares (1995, p. 146) hace al proponer ocho medidas relativas a la política educativa que, en su opinión, deberían adoptarse. La cuarta concretamente recalca la necesidad de renovar el impulso de la estructura organizativa participativa de los centros escolares.

#### *Transversalidad mundialista y democracia responsable.*

Por último, la transversalidad mundialista también demanda la tercera cualidad de la democracia, la responsabilidad. En efecto, no se puede entender la educación para el desarrollo y la educación para la paz, por tomar sólo dos ejemplos de temas transversales, sin que los educandos no posean o intenten conseguir la capacidad de la responsabilidad. De hecho, la responsabilidad mundialista requiere superar la apatía ante la problemática del mundo. Hay que observar la realidad circundante, reflexionar sobre ella desde los principios de la solidaridad, y terminar comprometiéndose con acciones correspondientes. Frente a una política de los hechos o desligada de la ética, la transversalidad solidaria requiere una responsabilidad ética que se ajuste a principios universalizables. Principios que no son valores absolutos, ni conceptos abstractos, ni referentes positivos, —convenciones fruto de mero consenso—, sino que han de ser valores resultantes «de las líneas de fuerza convergentes en la dialéctica histórica, reproducidas experiencialmente en las propias aulas» (Álvarez Barcia, 1994), a través del diálogo, añadido yo. Los valores, o principios éticos ante los que estos sujetos se sienten responsables, son convicciones personales que cada cual deduce del diálogo celebrado en condiciones de simetría y de racionalidad, en el cual triunfa, finalmente, la fuerza del mejor argumento. No son, pues, principios éticos materiales, pues éstos no existen en el paradigma de la racionalidad comunicativa, ya que la indoctrinación moral es contraria a la racionalidad humana, como admite Cortina (1993, p. 219). Son principios dialécticos que se van originando del contraste con la realidad y con la discusión; son por tanto revisables, ya que los argumentos de un día pueden ser válidos para ese día, pero no para siempre, al cambiar las circunstancias históricas. Presuponen, eso sí, actitudes de buena voluntad: la que supone decidirse mirando intereses no egoístas o particulares, sino universalizables o capaces de ser comprendidos por otros como válidos para todos.

*La metodología pedagógica* correspondiente a esta responsabilidad ética puede ser aquella que conduzca al alumno, al profesor y a la escuela, en general, al compromiso social con la vida externa al aula. Una vez más, la investigación aparece como método válido. Las salidas que descubran problemas, la utilización de sondeos y de encuestas, entrevistas o consultas que analicen situaciones conflictivas, el diagnóstico de realidades, el estudio de caso y todas las técnicas al uso en la investigación-acción pueden servir como útiles instrumentos para recoger información, reflexionar y evaluar posteriormente los conflictos con la intención de terminar regulándolos u ofreciendo una salida.

Concluyendo, tanto el paradigma lingüístico-comunicativo o de la racionalidad comunicativa, como la transversalidad, entendida como una concepción globalmente solidaria, es decir, mundialista, exigen a la democracia las mismas cualidades: una autonomía solidaria del sujeto, una participación directa y también solidaria en las decisiones y una responsabilidad ética y dialógica.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ BARCIA, J. y otros (1994): «El espacio de la educación para el desarrollo en el marco de la LOGSE». Congreso sobre «Experiencias de Educación para el desarrollo en el trabajo con jóvenes». 7 al 10 de septiembre. Madrid.
- ARANGUREN, J. L. (1979): *Ética*. Alianza Universidad, Madrid.
- BARTOLOMÉ, M. y otros (1983): *Educación y valores*. Narcea, Madrid.
- BASTIDA, A. (1994): *Desaprender la guerra. Seminario de investigación para la paz*. Ikaria, Zaragoza.
- CAIRNS, T. (1992): *El siglo XX*. Akal, Madrid.
- CAMPS, V. (1994): *Los valores de la educación*. Anaya, Madrid.
- CASTELLS, M. (1996): «El dilema europeo», *El País*, 10 de abril.
- CELORIO, J. J. (1992): «Reflexión sobre los valores» en: *Hacia una escuela, coeducadora. I Postgrado de Coeducación*. Emaxunde. EU de Formación del Profesorado, Álava.
- (1995): «Educación para el desarrollo», *Cuadernos Bakeaz*, 9, Bakeaz, Bilbao.
- CENTRO NUEVO MODELO DE DESARROLLO (1994): *Norte-Sur. La fábrica de la pobreza*. Ed. Popular, Madrid.
- COLECTIVO AMANI (1994): *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Ed. Popular, Madrid.
- CORTINA, A. (1993): *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos, Madrid.
- CURLE, A. (1994): *El campo y los dilemas de los estudios por la paz*. Gernika Gogoratuz, Bizcaia.
- DESCOMBES, V. (1989): «A propos de la "critique du sujet" et de la critique de cette critique», *Cahiers Confrontation*, 20, Aubier, París.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1994): «Europa en la encrucijada: proyecto para el año 2020», en ROSENHOHN, N. (1994): *Horizontes de Europa 2020. Los albores de un nuevo renacimiento*. Fundación BBV, Madrid.
- EL PAÍS (1996): «La hora alemana», 21 de abril, p. 12.
- FREIRE, P. (1975): *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid.

- FUNCOE-UNICEF (1996): *Programa de solidaridad Escolar con la infancia latinoamericana. Aproximación a los problemas de la infancia mundial. Carpetas de actividades*. FUNCOE, Madrid.
- GALBRAITH, J. K. (1996): «El Estado de bienestar sobrevivirá». Entrevista a John Kenneth Galbraith realizada por N. Gardels en el diario *El País* del 21 de abril, en el suplemento *Domingo*, pp. 14-15.
- GALINO, M. A. y otras (1990): *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Narcea, Madrid.
- GERNIKA GOGORATUZ (1994): *Transformación de conflictos y mediación como propuesta para el desarrollo de la educación para la paz en el sistema educativo vasco*. Gernika Gogoratuz, Bizcaia.
- GOBIERNO VASCO (1992): *Diseño Curricular Base. Educación secundaria obligatoria. Introducción a la etapa. Líneas transversales*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Vitoria.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Alauda, Madrid.
- HABERMAS, J. (1989): *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus, Madrid.
- HEGOA (1996): *Juntamundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio. Didáctica de Educación para el desarrollo I y II*. Hegoa, Vitoria.
- HICKS, D. (1993): *Educación para la paz*. Morata, Madrid.
- HIDALGO, D. (1996): *El futuro de España*. Taurus, Madrid.
- IBÁÑEZ ARAMAYO, J. (1995): *Educación sin fronteras*. Actas del Seminario. MEC-CIDE, Madrid.
- INTERMON (1995): *Hacer futuro en las aulas*. Intermon, Barcelona.
- INTERMON (1996): *Campaña de solidaridad con los países en vías de desarrollo*. Intermon, Barcelona.
- JARES, X. (1995): «Los temas transversales en el sistema educativo. Reflexiones y propuestas», en *Grupo de Educación para la Paz de Concejo Educativo de Castilla y León: III Congreso Estatal de Educación para la Paz*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación, Valladolid.
- JORDÁN, J. A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós, Barcelona.
- KENNEDY, P. (1993): *Preparing for the Twenty first Century*. Randon House. New York.
- KOHLBERG, L. (1982): «Estadios morales y moralización. Enfoque evolutivo cognitivo», *Infancia y Aprendizaje*, 18.
- LEREDACH, J. P. (1994): *Un marco englobador de la transformación de conflictos sociales crónicos*. Gernika Gogoratuz, Bizcaia.
- LOVELACE, M. (1995): *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Escuela Española, Madrid.
- LOZANO PAZ, M. (1995): *Sobre a tolerancia. Unidade didáctica, n.º 11*. Seminario permanente de Educación para la paz. Santiado de Compostela.

- MACCARTHY, C. (1994): *Racismo y currículum*. Morata, Madrid.
- MACINTYRE, A. (1984): *¿Es el patriotismo una virtud?* The University of Kansas. Lawrence.
- MARCEN ALBERO, C. (1994): «El río olvidado», *Cuadernos de Pedagogía*, 227, pp. 88-92.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ-TABLAS, A. Coord. (1995): *Visión global de la cooperación para el desarrollo*. CIP-Icaria, Madrid.
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil y Primaria*. Servicio de Publicaciones, Madrid.
- MESAROVIC, M. y PESTEL, E. (1974): *La Humanidad en la encrucijada. Segundo informe al Club de Roma*. Fondo de Cultura Económica, México.
- MOORE, C. (1994): *Negociación y mediación*. Doc. n.º 5. Gernika Gogoratuz, Bizcaia.
- MORENO, M. (1993): «Una enseñanza mirando hacia delante», en BUSQUETS, M. D.: *Los temas transversales*. Santillana, Madrid.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1989): *Educación, ética y democracia*. Laertes, Barcelona.
- REYZÁBAL, M. V. y SANZ, A. I. (1995): *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Escuela Española, Madrid.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1994): *La diferencia enriquece*. Ayuntamiento de Valladolid. Concejalía de Educación, Valladolid.
- (1995): *La Educación para la Paz y el interculturalismo como tema transversal*. Oikos-Tau, Barcelona.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. y otros (1991): *Abrazando a Latinoamérica*. Valladolid y el V Centenario. Una propuesta de trabajo para el aula: ciclo 12-16.
- ROSENTOHN, N. (1994): *Horizontes de Europa 2020. Los albores de un nuevo renacimiento*. Fundación BBV, Madrid.
- SÁEZ, P. (1992a): *El conflicto Norte-Sur*. CIP, Madrid.
- (1992b): *Paz, medio ambiente y desarrollo*. CIP, Madrid.
- (1995): *El Sur en el aula. Una didáctica para la solidaridad*. Seminario de Investigación para la paz, Zaragoza.
- SAVATER, F. (1991): *Ética para Amador*. Ariel, Barcelona.
- SCHUMPETER, J. A. (1984): *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona.
- SEBASTIÁN DE, L. (1992): *Mundo rico, mundo pobre*. Sal Terrae, Santander.
- SILGUY, DE (1996): «El G7 insta a flexibilizar el mercado laboral para adaptarlo a la mundialización de la economía», *Norte de Castilla*, 3 de abril de 1996, p. 28.
- SODEPAZ (1994): *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas en Europa*. Ed. Popular, Madrid.

- TEDESCO, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya, Madrid.
- VIDAL, M. (1992): *Conceptos fundamentales de ética teológica*. Trotta, Madrid.
- VIGIL, J. M. (1996): *Latinoamericana 96*. Zaragoza. Comité Óscar Romero, Zaragoza.
- YUS RAMOS, R. (1995a): «Transversalidad y educación global: hacia una escuela nueva para un humanismo planetario». Jornadas sobre la transversalidad organizadas por HEGOA, Barria, Victoria 5-8 de 1995.
- (1995b): «¿Hasta dónde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social desde la transversalidad», en *Aula de innovación educativa*, 43, pp. 71-77.

# M O N O G R Á F I C O

## LA DIFERENCIA SEXUAL EN LA EDUCACIÓN, LAS POLÍTICAS DE IGUALDAD Y LOS TEMAS TRANSVERSALES

ANA MAÑERU MÉNDEZ (\*)  
CONCEPCIÓN JARAMILLO GUIJARRO (\*\*)  
MARÍA COBETA GARCÍA (\*\*\*)

### INTRODUCCIÓN

La necesidad de interpretar qué significado simbólico y social tiene hoy la presencia de las mujeres en las aulas de todos los niveles educativos, nos lleva a preguntarnos sobre las políticas para la igualdad de oportunidades para las mujeres que se han desarrollado en los últimos años en Europa y también sobre el concepto de transversalidad, término acuñado recientemente en nuestro país, a partir de la Reforma educativa de 1990, para abordar distintos temas de interés social. Precisamente, uno de los temas que plantea la Reforma como tema transversal en el currículo es la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.

De hecho, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo del año 90 establece que uno de los principios que debe estar presente en la educación es la no discriminación por razón de sexo y este principio ha tratado de recoger la inquietud expresada por muchas docentes en los últimos años sobre el trato desigual de las niñas respecto de los niños en la enseñanza. Sin embargo, también estas profesoras y algunos profesores, han expresado que el principio de no discriminación, sin más matizaciones, homologa lo femenino a lo masculino y que por tanto debe revisarse. Además, observan que su categorización como tema transversal, en la práctica de la escuela, muchas veces dificulta profundizar sobre el sentido que tiene ser hombre o mujer, en la sociedad en general y en la educación en particular.

En este contexto nos interrogamos sobre si éstos son los marcos teórico-prácticos que sirven hoy para pensar acerca de la libertad femenina y para favorecer que ésta tenga lugar en la educación. Nuestras preguntas parten de la propia experiencia en la edu-

---

(\*) Economista y Directora del Programa de Educación y Cultura del Instituto de la Mujer.

(\*\*) Pedagoga y Becaria del Programa de Educación y Cultura del Instituto de la Mujer.

(\*\*\*) Pedagoga y Becaria del Programa de Educación y Cultura del Instituto de la Mujer.

cación y en la participación en el desarrollo de políticas de igualdad de los últimos veinte años. En este período podemos observar, a nivel mundial, algunos cambios importantes en los discursos institucionales y académicos sobre la educación de las mujeres: desde un pasado en el que el discurso partía de la exclusión del sexo femenino puesto que el sujeto de la educación era masculino, hasta el discurso actual que garantiza el acceso de hombres y mujeres pero lo hace a partir de la construcción de un sujeto que se dice neutro y sigue siendo masculino.

En este tránsito, el referente simbólico se mantiene intacto, puesto que se sigue considerando al hombre como eje de toda experiencia, el cual se constituye en sujeto y define lo femenino como lo otro. Entendido así lo femenino, como lo otro con carencias que se deben suplir para equipararse a lo masculino, el marco conceptual y de actuación se limita a una perspectiva de igualdad referida a los derechos masculinos.

En este contexto, los temas transversales y la transversalidad son conceptos que resultan funcionales para englobar distintos aspectos sociales que es preciso abordar en la escuela, ya que son interdisciplinarios y requieren estrategias específicas para lograr que «impregnen» todos los actos educativos. Pero el conjunto de los temas hace referencia a problemas que es necesario solucionar, cambiar o mejorar, y se abordan a partir de un sujeto abstracto que se dice universal, sin tener en cuenta la diferencia sexual femenina. Una diferencia que no es un problema, sino una riqueza humana, algo que viene dado en el mundo y, por tanto, en la escuela y que debe reconocerse. El tratamiento actual de estos temas, en la mayoría de los casos, en lugar de hacer visible y significativa la diferencia sexual en la vida cotidiana de las aulas, más bien la desdibuja o la oculta. Se superpone a ellos una concepción de la igualdad que confunde universal con masculino y que impide ver la diferencia femenina y extraer de ella el valor que tiene.

Los temas transversales tratan la educación ambiental, para la salud, para la paz o la interculturalidad, para evitar las discriminaciones y desigualdades que se han derivado históricamente de la pertenencia a uno u otro sexo y que deben desaparecer. Todas ellas son cuestiones muy importantes y deben estar presentes en la escuela, pero su tratamiento no debe hacernos olvidar esta diferencia como algo que está en el aula en positivo y es fuente de experiencia y saber. Por tanto, los temas transversales sirven para englobar ese conjunto abierto y dinámico de circunstancias que se plantean en la sociedad, que son variables en el espacio y en el tiempo y que necesitan ser transformadas, pero de acuerdo con el pensamiento educativo dominante no tienen en cuenta la diferencia sexual como un dato de partida, como algo que es y necesita ser nombrado y pensado en otros términos que no son de cambio sino de reconocimiento.

La diferencia sexual pertenece a otro orden de la realidad y del pensamiento distinto al de prácticas sociales injustas o nocivas para el conjunto de la humanidad, como son la subordinación de las mujeres o las guerras:

«La igualdad es un principio jurídico: el denominador común presente en cada ser humano a quien se otorga justicia. La diferencia es un principio existencial que concierne a los modos del ser humano, a la peculiaridad de sus experiencias, de sus finalidades, de sus aperturas, de su sentido de la existencia en una situación dada

y en la situación en la que quiere darse. La que se da entre el hombre y la mujer es la diferencia básica de la humanidad» (Lonzi, 1970).

Al mismo tiempo que se han desarrollado programas para la igualdad, coexistiendo con ellos, se han desarrollado también formas de pensamiento y prácticas docentes que consideran una humanidad sexuada y que dan un significado, en la educación, a la existencia libre de las mujeres. Así, algunas docentes parten expresamente de la diferencia sexual como algo innegable por lo cual nacemos necesariamente en un cuerpo sexuado en femenino o en masculino. Reconocen y dan valor a esa diferencia primaria que no debe cancelarse y que debe tener una representación simbólica y social en cualquier espacio y por supuesto en la educación. Tienen presente en su quehacer cotidiano, para ellas mismas y para sus alumnas, su pertenencia a un sexo que no es el masculino y que no se deriva de él. Esto, que parece obvio para abordar de forma concreta la educación femenina, se resiste a ser pensado cuando el punto de partida es la afirmación de un sujeto neutro que no existe, pero que protagoniza teóricamente las políticas de igualdad.

De este modo, la experiencia docente y la experiencia en el impulso de políticas para la igualdad de oportunidades de las mujeres en la educación, nos lleva al descubrimiento, que compartimos con otras docentes, de que las transformaciones que han tenido lugar en estos últimos años, con ser muy significativas, no llegan a la raíz del problema. En distintos foros de investigación y formación del profesorado en nuestro país, se ha expresado esta insuficiencia diciendo que habría que considerar un tema que fuera «transversal de transversales», lo cual interpretamos como la necesidad de que el tratamiento que da la escuela a los sujetos humanos sexuados sea considerado un tema central y que no se reduzca a la transformación de las construcciones culturales de género o de las discriminaciones y desigualdades que se han fundado en el sexo.

De forma muy resumida, podemos afirmar que para las mujeres que nos hemos incorporado a la educación, supone un cambio importante la posibilidad de acceder a las herramientas de conocimiento legitimado. Sin embargo, ésta no es una condición suficiente para nuestra libertad, porque como dice la pedagoga Anna María Piussi «es nuestra libertad la que garantiza la igualdad entre los sexos y no al revés» (Piussi, 1991a).

¿De qué depende entonces la libertad femenina? De la posibilidad de reconocer una genealogía femenina que nos permita inscribirnos en el mundo con seguridad. Esto no es posible sin una práctica política de la relación entre mujeres mediante la cual reconocemos autoridad a otras, y otras nos la reconocen.

¿Qué significa esto en la educación? Significa hacer visible en la escuela la diferencia sexual femenina y que ésta tenga una traducción en la realidad social, que no pase inadvertida. Las profesoras y los profesores si quieren desarrollar una educación personalizada, de sujetos reales, tienen que partir de sí, de su diferencia sexual, de la propia y de la de sus alumnas y alumnos. De otro modo, se estará pretendiendo lo que no puede ser sin recurrir a una negación de las niñas para que sean como los niños, o de las profesoras para que sean como los profesores: una impostura que supone violencia. Precisamente esta concepción uniformadora de la igualdad, que persigue una meta

inalcanzable y que estará siempre por llegar, puesto que es imposible, ha sido la más difundida y la que más confusión genera en la sociedad actual.

Otra cuestión, que nada tiene que ver con lo que aquí decimos, es argumentar, como se ha hecho históricamente, que la diferencia sexual femenina pueda justificar la jerarquización, la discriminación o la desigualdad de derechos entre los hombres y las mujeres. De hecho, a ningún hombre se le ha oprimido por su diferencia sexual, sino por su pertenencia a una clase, raza, o religión, pero a las mujeres, además de por todas estas razones, se les ha oprimido por ser mujeres. Tampoco nos estamos refiriendo a que todas las mujeres sean iguales entre sí, como tampoco lo son los hombres. No hablamos de la construcción cultural de «esencias» sobre lo masculino o lo femenino, sino de la diferencia primaria, inscrita en la existencia humana, que es la diferencia sexual.

#### LAS POLÍTICAS PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE LAS MUJERES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

La tradicional exclusión de las mujeres de las aulas dio lugar durante mucho tiempo a las escuelas exclusivamente masculinas. A partir de este modelo considerado como forma canónica de la educación, se crearon aulas para las mujeres con diferente currículo y valoración social. Finalmente, y todavía ligada al modelo inicial, la entrada de las mujeres en los sistemas educativos masculinos dio lugar a las escuelas mixtas, que hoy se denominan coeducativas o no sexistas cuando desarrollan políticas de igualdad, aunque estas denominaciones resultan inadecuadas, puesto que les faltan elementos necesarios para constituir un espacio educativo definido conjuntamente por y para hombres y mujeres.

La filosofía que subyace a estos modelos, el primero de exclusión y el segundo de aulas separadas, responde en distinto grado, a la consideración de las mujeres como seres inferiores a los hombres; el tercero responde a la creencia de que se puede cancelar lo femenino, a través de una forma de interpretar la igualdad de derechos y oportunidades de las mujeres que tiene siempre como referente a los hombres.

¿Qué significado y qué consecuencias tiene este marco de la igualdad de derechos, sin considerar la propia definición de los derechos y si éstos son los adecuados a los deseos y a las necesidades de las mujeres y del conjunto de la sociedad? Éstas son preguntas críticas que se plantean en los años finales de este siglo y no es casual que esto ocurra, porque surgen de la necesidad de conocer si el mundo en que vivimos es el que queremos las mujeres y los hombres y, también, si la educación debe hacerse eco de estas preguntas.

Ha sido ya, por fin, en este final de siglo, cuando han concluido los debates sobre la exclusión total de las mujeres de los procesos educativos, y también los debates posteriores sobre la conveniencia de su inclusión, con limitaciones, en dichos procesos. Esta afirmación se deduce con claridad de los documentos preparatorios y finales de la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres celebrada en Pekín en septiembre de 1995.

En la actualidad, el derecho de las mujeres a la educación está reconocido en todos los países del mundo, sin embargo, ahora emergen otras cuestiones fundamentales que es preciso tener en cuenta. La primera es que las políticas de igualdad de oportunidades nacieron en un marco de reivindicación de derechos y este marco señala hoy sus limitaciones, porque «la política de las reivindicaciones, por más que sean justas, por más que sean sentidas, es una política subordinada y de la subordinación, porque se apoya sobre lo que resulta justo según la realidad proyectada y sostenida por otros y porque adopta, lógicamente, sus formas políticas» (Librería de Mujeres de Milán, 1991). La segunda es que el reconocimiento formal de los derechos, como nos dice la experiencia, no significa su disfrute y, consecuentemente, muchas mujeres siguen privadas, en la práctica, de la educación más elemental, de la simple posibilidad de aprender a leer y a escribir, según confirman los últimos datos estadísticos (UNESCO, 1993; PNUD, 1995). Finalmente, los procesos educativos, precisamente por estar contruidos teniendo en cuenta únicamente la diferencia sexual masculina, se manifiestan cada vez más inadecuados para satisfacer los deseos y las necesidades educativas de las mujeres.

El marco en el que todavía se sustentan las políticas de igualdad de oportunidades para las mujeres se está manifestando cada vez más inadecuado desde un punto de vista conceptual y práctico. Los resultados que se obtienen de dichas políticas encuentran límites bien visibles, que se ponen de manifiesto al comparar la situación social de las mujeres con las metas que se proponen, ya sea en el empleo, en la representación política o en la eliminación de la violencia, y esto ocurre incluso en los países que se consideran más desarrollados.

Las políticas de igualdad de oportunidades y derechos, tal como están planteadas, contienen elementos reduccionistas que impiden profundizar en el sentido de la libertad humana, femenina y masculina. Decimos reduccionistas porque limitan el referente a los derechos elaborados desde la experiencia de los hombres, sin cuestionarlos, y porque no promueven la crítica del estado actual de las cosas, ya que siempre la posponen en función de lo que está por venir. No se aborda el presente de forma directa, sino que, en su lugar, se propone el recorrido de un largo camino lleno de obstáculos, para avanzar hacia un futuro que se dice mejor pero que nadie conoce.

Ésta es una idea recurrente en la mayoría de los documentos y textos de las recomendaciones y planes para la igualdad de oportunidades de las mujeres. En ellos se resaltan avances que siempre se miden en términos comparativos con los hombres, pero no se identifican otros cambios que ya se han producido y que iluminan el presente al señalar lo que es por sí mismo y no en función de lo masculino y, a partir de ahí, lo que es necesario hacer en el momento actual. Más bien, se siguen planteando objetivos de igualdad para el futuro, que requieren seguir luchando siempre por más de lo mismo, como si detrás de cada logro de equiparación se encontrara escondido, de forma inevitable, un nuevo obstáculo y así indefinidamente. Por eso, cuando la OIT declaró recientemente que sólo se conseguirá la igualdad de oportunidades para las mujeres dentro de 475 años, su aviso nos hizo recordar las palabras sabias de Simone Weil: «No hay que creer que el porvenir está hecho de una sustancia capaz de colmarnos. El porvenir está hecho de la misma sustancia que el presente», (Weil, 1995); sus palabras nos liberan de

mirar hacia el horizonte que nos propone la OIT, cuya desmesura nos hace dudar de su sensatez.

Esta perspectiva que piensa prioritariamente en el futuro y siempre en términos comparativos sin atender a lo que está ocurriendo hoy, puede tener, y de hecho tiene, efectos paralizantes para muchas mujeres y también para muchos hombres. Por eso trataremos de analizar el presente de la educación sin que nos distraigan proyectos de tan largo alcance, que nos impiden ver lo que ya estaba delante de nuestros ojos sin que hubiéramos descubierto antes su sentido. Pensar el presente hoy requiere reflexionar sobre una humanidad sexuada en la que existe la diferencia sexual femenina que debe ser reconocida y valorada. Teniendo esto en cuenta analizaremos documentos recientes de gran difusión en nuestro país y en todo el mundo, que hacen referencia a la educación de las mujeres en la actualidad y, también, experiencias docentes que muestran cambios en las prácticas y en los discursos pedagógicos y que dan sentido a la educación femenina y masculina en nuestros días.

#### LA IV CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LAS MUJERES DE PEKÍN Y EL FORO DE HUAIROU

A través de los dos documentos aprobados en la Conferencia de Pekín, la Declaración y la Plataforma para la Acción, (Instituto de la Mujer, 1996) cuyo cumplimiento compromete a Gobiernos y Organismos nacionales e internacionales y en cuya redacción han participado, durante dos años, mujeres de todo el mundo, delegaciones gubernamentales y asistentes al Foro de Huairou, se hace referencia a la igualdad entre mujeres y hombres como una cuestión fundamental para el logro del desarrollo, el avance social y la estabilidad en todas las sociedades. Pero, también, al mismo tiempo que se expresa este discurso, se dicen muchas cosas más, relacionadas con el reconocimiento y la valoración de la diferencia sexual femenina, de modo que cuando se habla de igualdad ya no se plantea en términos de equiparación de las mujeres a los hombres. Así, en la Declaración, se pone de manifiesto que «la promoción de un desarrollo sostenible centrado en las personas, incluyendo el crecimiento económico sostenido», pasa «por la enseñanza básica, la educación permanente, la alfabetización y capacitación y la atención temprana de la salud para niñas y mujeres».

El documento Plataforma para la Acción, en su diagnóstico sobre la situación de la educación de las niñas y las mujeres establece que:

«La educación es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz. La educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, de esa manera, producirá en el futuro relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres. La igualdad de acceso a la educación y el hecho de obtener titulaciones son condiciones necesarias para que un mayor número de mujeres se conviertan en agentes de cambio. La alfabetización de las mujeres es un factor clave para mejorar la salud, la alimentación y la educación en el hogar, así como para que las mujeres participen en la toma de decisiones en la sociedad. La inversión en formación y educación, tanto en el nivel formal como no formal para las niñas y las mu-

jeros, ha demostrado ser uno de los mejores medios para lograr un desarrollo sostenible y un crecimiento económico a la vez sostenido y sostenible, con un rendimiento social y económico muy alto» (párrafo 69).

Más adelante señala que «en muchas regiones persiste la discriminación en el acceso de las niñas a la educación debido a costumbres y actitudes arraigadas, a embarazos y matrimonios prematuros, a lo inadecuada y sexista que resulta la enseñanza y el material didáctico, al acoso sexual y a la falta de instalaciones de enseñanza apropiadas y accesibles, en el sentido físico y en otros sentidos. Se presume que las niñas y las mujeres asumen, a la vez, las responsabilidades domésticas y escolares, lo que a menudo se traduce en un bajo rendimiento escolar y un abandono escolar temprano; esto tendrá siempre consecuencias en todos los aspectos de la vida de las mujeres» (párrafo 71).

En cuanto a los cambios que deben producirse, se refieren precisamente a las carencias de los sistemas educativos para abordar la educación de ambos sexos y no a las carencias de las mujeres, como era tradicional escuchar en este tipo de declaraciones: «La creación de un entorno educativo y social propicio en el que se trate en pie de igualdad a mujeres y hombres, a niñas y niños, y se promueva el desarrollo de las capacidades de todas las personas, respetando su libertad de pensamiento, conciencia, religión y creencias, y en el que los recursos educativos promuevan imágenes no estereotipadas de mujeres y hombres, contribuiría eficazmente a eliminar las causas de la discriminación contra las mujeres y las desigualdades entre mujeres y hombres» (párrafo 72).

En este sentido, son las autoridades educativas quienes deben revisar sus políticas para tener en cuenta a las mujeres y no al revés: «Para hacer frente a la desigualdad de acceso a la enseñanza y a las insuficientes oportunidades educativas, los Gobiernos y otros agentes sociales deberán promover una política activa y visible de integración en todas las políticas y programas, a fin de que se analicen los efectos concretos sobre mujeres y hombres, respectivamente, antes de tomar decisiones» (párrafo 79).

Mujeres de distintos países, que hemos participado en el Foro o en la Conferencia, hemos coincidido al valorar que en la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres no se ha tratado sólo de ampliar derechos, sino también de preguntarse sobre ellos. Además, el propio desarrollo de la Conferencia ha supuesto una constatación, en la práctica, de que en cualquier situación es posible hacer política de otra manera. Las negociaciones han sido una ocasión privilegiada para escuchar a mujeres que hablaban con la autoridad que les habían reconocido otras mujeres, pero no como si les hubieran firmado un papel en blanco para representarlas, sino para que dijeran lo que habían acordado antes, sin suplantar su voz ni traducirla para servir a otros intereses.

A lo largo de las sesiones se hizo visible que, por encima de los procedimientos tradicionales establecidos para este tipo de conferencias internacionales, era necesario actuar y pensar a partir de sí, y así lo hicieron muchas participantes, poniéndose en juego en primera persona, teniendo en cuenta la propia experiencia y el conocimiento femenino acumulado durante siglos y dando significado y valor a la práctica política de la relación entre mujeres. Hoy resulta evidente que «las formas masculinas de la política, como de muchas otras cosas no son simplemente distintas de las formas más apropiadas a la experiencia femenina. Con frecuencia son distintas y hostiles, porque preten-

den la universalidad y por eso mismo son contrarias a la significación de la diferencia sexual». (Librería de Mujeres de Milán, 1991). Así, pudimos ver cómo algunas delegaciones de Gobiernos fundamentalistas estuvieron encabezadas por negociadores masculinos que iban acompañados de mujeres literalmente silenciadas, puesto que no les permitían tomar la palabra y otras, como ocurrió con la delegación de la Santa Sede, nombraron a una mujer como portavoz, pero su tarea consistió simplemente en trasladar la opinión de sus negociadores, todos ellos masculinos.

## LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA UNIÓN EUROPEA

En la citada Conferencia Mundial de Naciones Unidas sobre las Mujeres, las delegadas de la Unión Europea han jugado un papel importante en la aprobación de la Declaración de Pekín y de la Plataforma para la Acción, en unos términos que han llevado a algunos Gobiernos a presentar sus reservas ante aspectos que hacen referencia expresa a la libertad de las mujeres. Este hecho tiene gran trascendencia pues responde a una elección que rompe el procedimiento clásico de tratar de aprobar un documento de mínimos, en aras del consenso, sobre algo tan rebajado que no significa nada. La opción ha sido la inversa, obtener un documento lo más completo posible, en el que quedara claro quién lo asumía globalmente y quién se reservaba sobre algunos puntos. En términos políticos esto ha llevado a que los Gobiernos expresaran individualmente su opinión, lo cual resulta clarificador de ahora en adelante. En el contexto mundial se puede, hoy, trazar el mapa que señala dónde, por ley o costumbre, las mujeres están silenciadas, son víctimas, o carecen de derechos elementales de forma expresa, aunque algunas de ellas son capaces de mostrar que su libertad está por encima de la ley. Asimismo, este mapa indica los territorios en los que, por derecho, las mujeres son libres, aunque evidentemente algunas no lo son, lo que también muestra que la libertad no sólo depende de los derechos reconocidos. Éstas son contradicciones sobre las que es necesario pensar en el presente.

De hecho, algunos países de la Unión Europea vienen desarrollando desde hace más de veinte años políticas para la igualdad de oportunidades, pero en dichas políticas también se constata hoy la necesidad de abordar esta cuestión en términos de existencia libre de las mujeres y no de equiparación.

En este tiempo, desde los Gobiernos y las instituciones se han desarrollado acciones para mejorar la situación social de las mujeres a través de cambios legislativos y del desarrollo de Programas de Acción Europeos y Planes Nacionales y Locales, a través de los cuales se han establecido objetivos, se han destinado recursos y se han evaluado periódicamente los resultados de estas políticas.

En la Comunidad Europea se estableció el Primer Programa de acción para la igualdad de oportunidades de las mujeres en 1982 y actualmente está en marcha el Cuarto Programa, para el período 1996-2000. Dicho programa está centrado en el empleo femenino, que se presenta como un problema acuciante que es preciso resolver y que ya no puede plantearse en términos de carencias de las mujeres o de falta de forma-

ción académica y profesional, sino de otros condicionantes estructurales, ideologías e intereses (Maruani, 1995).

Concretamente, en lo que se refiere a la educación de las niñas y las mujeres, la Unión Europea se atiene a lo establecido en la Resolución de 3 de junio de 1985 del Consejo de Ministros y de los Ministros de Educación de la CE, sin que se haya dado por concluida la vigencia de sus planteamientos, dado que los objetivos que dicha Resolución estableció en su día no se consideran alcanzados y en algunos casos casi ni se han abordado.

El Programa de Acción de la citada Resolución define diez objetivos, que a continuación resumimos y comentamos, a partir de la información que ofrecen las sucesivas evaluaciones realizadas y de nuestra participación directa en el Grupo de Trabajo Europeo, encargado de promover medidas adecuadas para su cumplimiento.

*Objetivo 1.* Sensibilizar al conjunto de las personas implicadas en los procesos educativos, en particular profesorado, alumnado, padres y madres, personal de inspección y dirección de los centros, autoridades educativas y personal docente de las escuelas de formación del profesorado, sobre la necesidad de la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas.

La opinión del Grupo de Trabajo es que el intercambio y la difusión de experiencias han sido los elementos más importantes, puesto que han permitido reflexionar sobre la práctica docente, aunque están insuficientemente desarrollados.

*Objetivo 2.* Orientación escolar y profesional que fomente la diversificación de la elección profesional de chicas y chicos.

Las acciones relacionadas con este objetivo han puesto de manifiesto que es necesario «acercar» las profesiones y las tecnologías a las chicas, más que «convencerlas» de que elijan lo que se ha construido para ellas sin tenerlas en cuenta; también se observa que en muchos casos la orientación no tiene suficientemente en cuenta a las alumnas y trata de incorporarlas a modelos masculinos.

*Objetivo 3.* Abrir la escuela al mundo del trabajo y al mundo exterior a través del contacto del alumnado con el mundo laboral y con el entorno extraescolar en general.

Estas medidas, de interés general para el sistema educativo, tienen relación con las rígidas divisiones, que a menudo persisten, entre teoría y práctica, formación y trabajo, que es preciso revisar en la escuela.

*Objetivo 4.* Ampliar las posibilidades de acceso real de las chicas y los chicos a todas las opciones de la formación profesional y proporcionar el apoyo adecuado a quienes elijan ramas no tradicionales.

Las experiencias desarrolladas en este sentido enseñan que algunos espacios educativos y profesionales todavía funcionan con esquemas marcadamente androcéntricos que disuaden a las alumnas para elegirlos o, cuando lo hacen, suponen para ellas una experiencia hostil en las propias aulas y en cuanto a salidas laborales, en las que deben

demostrar su resistencia y su valía lesionando en muchos casos su autoestima y su bienestar. En el caso de los pocos chicos que optan por ramas tradicionalmente femeninas, la hostilidad no proviene de sus compañeras, del profesorado o de las empresas, sino de la desvalorización social de su elección y del menor prestigio, reconocimiento y remuneración, que les lleva a ser también una excepción.

*Objetivo 5.* Incluir la problemática y la pedagogía de la igualdad de oportunidades en la formación inicial y continua del profesorado.

Las iniciativas desarrolladas han planteado la necesidad de revisar el currículo de la formación del profesorado en todos los países miembros, sobre todo teniendo en cuenta que el sentir común entre docentes es que no discriminan entre niños y niñas, aunque esta afirmación parece responder más bien a que no tienen en cuenta la presencia de las niñas en sus aulas, homologando sus experiencias, conocimientos, necesidades y deseos a los de los niños y dando así por zanjado en la mayoría de los casos un peculiar, pero extendido, concepto de la aplicación de los principios de igualdad.

*Objetivo 6.* Reforzar las prácticas coeducadoras en los centros de educación mixta.

Estas prácticas, a menudo no tienen en cuenta las razones por las cuales, de hecho, las niñas y los niños comparten los espacios y tiempos mixtos «obligatorios», pero difícilmente se relacionan entre sí con naturalidad y sin violencia. Por tanto, es preciso interrogarse sobre lo que ocurre en la práctica antes de imponer cambios, proyectados únicamente desde marcos teóricos.

*Objetivo 7.* Desarrollar un reparto equilibrado en los trabajos y responsabilidades desempeñados por los y las profesoras.

En pocos países se aborda esta cuestión en profundidad de modo que sigue existiendo una jerarquización entre los sexos en la Administración educativa y en la escuela, negativa en sí misma y para el alumnado como modelo de organización y relación entre los sexos.

*Objetivo 8.* Eliminar los estereotipos persistentes en los libros de texto, material didáctico en general y en los instrumentos de evaluación y orientación.

Este objetivo, que se ha abordado con autonomía en muchas aulas, ha servido de espacio de reflexión y ha producido cambios significativos en los materiales didácticos que es preciso resaltar. No obstante, la perspectiva de «añadir» imágenes o ejemplos con mujeres ha primado sobre la consideración en profundidad de la representación femenina.

*Objetivo 9.* Medidas específicas en favor de los grupos más desfavorecidos.

Este punto, que hace referencia sobre todo a minorías étnicas y emigrantes, requiere profundizar sobre conceptos como tolerancia o interculturalidad que todavía no están desarrollados y que en muchas ocasiones responden a la idea de un sujeto que tolera o acepta «lo otro», como ocurre en el caso de las políticas de igualdad de las mujeres.

*Objetivo 10.* Medidas específicas de apoyo a programas para la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas, a través del desarrollo de estructuras de promoción de la igualdad de oportunidades y la utilización de las ya existentes.

Las estructuras que se han creado, en general, son muy dependientes de cambios políticos y legislativos y muchas veces se consideran como periféricas de la propia educación, lo que las hace en ocasiones poco eficaces. En otros casos se les carga, en exclusiva, con una responsabilidad en la que debe implicarse el conjunto de la comunidad educativa.

Hasta aquí se han recogido los objetivos y las opiniones de representantes de los distintos países en el Grupo de Trabajo que se reúne anualmente en Bruselas y que también evalúa periódicamente la situación. Según el último informe sobre el período 1988-1992, elaborado a partir de los datos aportados por los países a la Comisión sobre la implementación de la citada Resolución (Comisión Europea, 1993), se deduce que en las acciones financiadas directamente por la Comisión, se han abordado, en mayor medida, los objetivos 1 y 5, mientras que los objetivos 2, 3 y 4 se han realizado moderadamente. Las acciones referidas al resto de los objetivos de la Resolución, en términos generales, no se han abordado por los países de forma conjunta ni han contado con el apoyo de la Comisión.

Las acciones que se han desarrollado corresponden fundamentalmente a los programas TENET (Formación del profesorado para la integración de la igualdad de oportunidades entre los sexos) y a programas dirigidos a fomentar la participación de las chicas en nuevas tecnologías.

A nivel nacional y local las acciones realizadas se enmarcan mayoritariamente en los objetivos 1 y 2 (el 44 por 100 de las acciones), seguidas de los objetivos 3, 4, 5 (29 por 100 de las acciones). En el resto de los objetivos el número de acciones se reparte de una manera equilibrada pero muy reducida.

Las realizaciones de cada uno de los doce países miembros, revelan fuertes contrastes, fruto de las diversas situaciones políticas que las han condicionado. Por ejemplo, en Grecia y Reino Unido, los cambios políticos en los últimos años, han hecho imposible la continuidad de los proyectos iniciados en distintos momentos.

La implicación de los Gobiernos en las cuestiones relativas a la igualdad de oportunidades en la educación, también varía de un país a otro. Aunque encontramos países en los que las leyes promulgadas por los Ministerios promueven la igualdad de oportunidades en educación (Bélgica, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Dinamarca y España), en otros, no contemplan en absoluto este principio (como es el caso de Portugal) o sólo en algunos de sus textos legales (Italia, Grecia y Holanda). En ocasiones encontramos incluso nuevas leyes que constituyen un retroceso respecto al trabajo realizado anteriormente, como es el caso del Reino Unido, en el que algunas leyes que fueron pioneras en materia de igualdad de oportunidades, fueron desmanteladas.

Los efectos de las acciones son difícilmente evaluables ya que la valoración se realiza conforme a distintos criterios en cada caso: cambios en las políticas, cambios en las

actitudes, cambios en la posición social de las mujeres, cambios en la posición de las mujeres en las escuelas, o cambios en las opciones educativas de las chicas.

El informe concluye señalando los aspectos que se consideran necesarios abordar a nivel europeo, según los datos analizados y el criterio de las personas que han informado sobre las acciones en los países miembros. Entre ellos expresa la necesidad de definir qué se entiende por igualdad de oportunidades. Dos de los países (Italia y Dinamarca) destacan la importancia de esta cuestión. Enfatizan el hecho de considerar que no se trata de que las chicas sean «como los chicos», sino de aplicar diferentes métodos educativos y enfoques que permitan a las chicas, y también a los chicos, desarrollar plenamente sus capacidades.

En nuestro país también se observa un cambio de discurso en los textos correspondientes al I y II Plan para la Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (Instituto de la Mujer, 1987, 1993), correspondientes a los períodos 1988-90 y 1993-95 respectivamente, y a los Planes Autonómicos y Locales. Sin embargo, algunas transformaciones concretas necesarias, como son el aumento y mejora de la calidad del empleo femenino; el reparto equilibrado del trabajo doméstico y profesional entre hombres y mujeres; la presencia proporcionada de mujeres en puestos de responsabilidad para la toma de decisiones en la ciencia, la economía o la política; o el cambio cultural que conlleva poner en cuestión los valores de la sociedad actual, son transformaciones pendientes que todavía no se han realizado en profundidad y evocan el llamado techo de cristal con el que sistemáticamente parece que están chocando este tipo de políticas.

En el marco descrito para el conjunto de los países miembros, tiene sentido preguntarse si las propias políticas de igualdad de la Unión Europea contribuyen a mantener estos límites o los conllevan y por tanto si hay que cambiarlas. Por ejemplo, la concreción de las políticas para la igualdad de oportunidades de las mujeres en los Programas de Acción de la Unión Europea, cada vez responden, en mayor medida, a concepciones muy pragmáticas sobre la población femenina, considerada como un recurso del que no se puede prescindir en un sistema económico y productivo que a su vez se encuentra en crisis. Por ello, a menudo resultan contradictorias las medidas para promover el empleo de las mujeres con otras políticas que, de forma directa o indirecta, contribuyen a la precarización del trabajo femenino.

Hoy sabemos que, incluso en los países que cuentan con estructuras sociales más igualitarias entre mujeres y hombres, se muestran las limitaciones de las políticas de igualdad de oportunidades y por ello comienza a plantearse la necesidad de llevar a cabo otras medidas, desde un cambio de perspectiva.

Un ejemplo paradigmático lo constituye Suecia. En el informe elaborado en marzo de 1996 por el Ministerio de Salud y Asuntos Sociales para el Grupo de Trabajo para la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas en educación, se señala que desde los años 60, los objetivos educativos referentes a la igualdad entre los sexos han estado presentes de forma explícita en el sistema educativo sueco, desarrollándose desde entonces numerosas medidas y actuaciones.

La reforma sueca del currículo, llevada a cabo en el período 1992-1995 en la educación secundaria superior, organiza la enseñanza en torno a 16 programas nacionales, diseñados con la perspectiva de alcanzar un balance equilibrado entre los sexos. Dichos programas están estructurados con el fin de atraer tanto a las chicas como a los chicos y de evitar la tendencia a la elección de programas en función de los estereotipos de género. Así se pretende que los chicos opten por programas de estudios relacionados con el campo de la salud y los servicios sociales y las chicas por programas de ciencias e ingeniería. Sin embargo, la experiencia ha mostrado que además de adoptar medidas concretas, es importante integrar la igualdad en todos los programas de enseñanza y crear en las aulas un ambiente que atraiga e interese tanto a las chicas como a los chicos.

En 1995, el Parlamento sueco aprobó una propuesta por la que se requería al profesorado la asunción de responsabilidades específicas para promover la igualdad entre mujeres y hombres. Esta propuesta destaca la importancia de la integración de la igualdad en todas las actividades del aula y en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para conseguir este objetivo se ha dado prioridad a la formación del profesorado y del personal de dirección para que sepan enfocar su enseñanza sobre temas que interesen a chicas y chicos y que estén relacionados con sus diferentes experiencias.

La coeducación está integrada y asumida en el sistema educativo sueco, pero también se reconoce que tanto los chicos como las chicas se pueden beneficiar de una enseñanza segregada. Actualmente se están desarrollando proyectos de investigación sobre la segregación con el fin de aportar más experiencias en este campo. Nos parece importante resaltar esta cuestión, ya que en nuestro país se ha trivializado por parte de algunos medios de comunicación, que han presentado de forma simplista la segregación de niñas y niños, en determinados espacios y tiempos escolares, como un objetivo educativo y no como un medio para adecuarse a necesidades concretas.

También en la Universidad y en las Instituciones de educación superior la igualdad ha sido un requerimiento legal desde 1992. La Higher Education Act y la Ordinance for Higher Education establecen claramente que cada Universidad debe promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la educación y en la Administración. Esta ley se ha reforzado con la puesta en marcha, en 1993, de un programa cuyo fin es el incremento de la proporción de mujeres en los estudios de postgrado.

Las últimas medidas para impulsar el desarrollo y cambiar la dominación masculina en el mundo académico, han sido la creación de una comisión especial, en enero de 1995 y la aprobación por parte del Parlamento de una ley, en mayo de ese mismo año, para investigar las posibilidades de nuevas vías de apoyo y promover la difusión de los estudios realizados desde la perspectiva de las mujeres.

#### LA RECOMENDACIÓN 1281 DE LA ASAMBLEA PARLAMENTARIA DEL CONSEJO DE EUROPA DE NOVIEMBRE DE 1995

Resulta evidente que se están produciendo cambios de enfoque que quedan reflejados en documentos de organismos nacionales e internacionales. Esta afirmación pue-

de observarse con mayor nitidez en la reciente Recomendación 1281 (1995) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, relativa a la igualdad entre los sexos en el ámbito de la educación, algunos de cuyos puntos reproducimos a continuación por su interés:

- Se deben presentar a los chicos y las chicas, modelos a imitar de mujeres del pasado y el presente como concepto educativo válido para eliminar estereotipos. Se pueden también considerar como modelos valiosos a las mujeres que ejercen una función en puestos de dirección y de toma de decisiones en un equipo donde sea equilibrada la presencia de los dos sexos.
- El embarazo y la maternidad tienen una influencia considerable sobre las actividades de las mujeres. Siendo conscientes de este hecho, así como de la necesidad de compartir las responsabilidades domésticas y de la educación de los niños y niñas, estos aspectos deberían representar una parte fundamental del currículo para chicos y chicas.
- La igualdad de sexos en la educación debe inscribirse en una estrategia global que tenga por objetivo una sociedad más igualitaria y más democrática, considerando que las mujeres del pasado y del presente han realizado una gran contribución a la cultura y a la sociedad europea y que conviene integrar en el sistema educativo los conocimientos de las expertas feministas sobre esta contribución.
- La Asamblea reconoce la importante contribución que el movimiento de mujeres, las investigaciones y las acciones feministas han aportado a los derechos humanos y a la igualdad de los sexos en la educación, así como en los ámbitos político, social, cultural y económico, y aprecia, en su justo valor, los conocimientos acumulados gracias al análisis del sexismo y del racismo y a las medidas para combatirlos.
- La Asamblea cree que la democracia sólo puede ser enseñada en las escuelas dentro de un marco democrático que respete la pluralidad cultural en Europa, afirmando el principio fundamental de igualdad entre chicas y chicos, mujeres y hombres, sean cuales sean las diferencias entre ellos, sus diferentes puntos de vista y experiencias.
- Es necesario identificar y generalizar prácticas educativas respetuosas con las diferencias entre los sexos, por ejemplo:
  - Revisar el material y los métodos de enseñanza para promover un lenguaje no discriminatorio y una enseñanza no sexista y para insistir sobre todo en la igualdad y la no-violencia.
  - Revisar los estereotipos y los modelos para las chicas y los chicos, mejorando su propia imagen y proponiéndoles modelos positivos, rechazando las ideas de desigualdad y de violencia masculina.
  - Destacar la importancia de las mujeres en la historia y la cultura europeas.

- Tomar en consideración sobre todo las necesidades educativas de las chicas y de las mujeres, así como de los chicos y de los hombres en el ámbito de la salud, la sexualidad, la planificación familiar y la función parental.
- Dirigir la atención de la educación hacia los medios de comunicación sobre las escenas no sexistas, no racistas y no violentas, evitando la violencia verbal y visual contra las chicas y las mujeres.
- Asimismo es necesario incorporar una sensibilización hacia la diferencia entre los sexos y la promoción de la igualdad en la formación inicial y continua del profesorado y del personal de orientación profesional.

### CAMBIOS EN EL ENFOQUE Y EN LAS PRIORIDADES DE LAS POLÍTICAS INSTITUCIONALES

El análisis de los anteriores documentos pone de manifiesto una ampliación de las áreas que inicialmente fueron prioritarias para las políticas de igualdad de oportunidades, las cuales se centraron originalmente en:

- La garantía de acceso para niñas y mujeres al sistema educativo y su permanencia en él.
- La sensibilización y formación del profesorado en materia de igualdad de oportunidades.
- La introducción de prácticas coeducadoras en los centros y el cambio de los materiales didácticos.
- La diversificación académica y profesional para las chicas.

Actualmente, se observa un interés creciente en aspectos y enfoques planteados desde el movimiento de mujeres, la investigación feminista y la práctica docente, que ponen en cuestión el propio concepto de igualdad en la forma en que se ha abordado tradicionalmente. De este modo comienzan a plantearse en los discursos institucionales sobre políticas de igualdad aspectos tales como:

- El reconocimiento y valoración de la diferencia sexual y de las diferentes experiencias y puntos de vista de niñas y niños.
- La necesidad de reflejar en el currículo los conocimientos y las aportaciones de las mujeres a la sociedad y a la cultura.
- La introducción en el currículo de aspectos relacionados con la autonomía personal y el ámbito doméstico.
- La importancia de incorporar al currículo aspectos relacionados con la salud y la sexualidad, la maternidad y paternidad, que siempre han tenido un importante papel en la vida de las mujeres y que afectan al conjunto de la sociedad.

- La representación de las mujeres como modelos de referencia válidos para las niñas.

Para identificar y comprender estos cambios que se están produciendo es importante conocer cómo se han originado y tener en cuenta las fuentes de las que se han nutrido dichos lenguajes institucionales, que en este caso, permanecen atentos a los avances de la investigación y a la articulación de las demandas sociales aunque, a veces, con reticencias, con retraso y con una tendencia a la neutralización o a la simplificación.

Los análisis y los cambios en la práctica docente no sólo proceden del mundo académico especializado, como es el caso de los centros de estudios e investigación de mujeres de las Universidades (Women's Studies, Institutos de Investigaciones Feministas, Seminarios, centros de estudios o asociaciones científicas). Diversos grupos de mujeres y docentes, durante los últimos años, han desarrollado prácticas de reflexión y autoconciencia y han puesto, en palabras y en hechos, otras formas de relación en las escuelas. A partir de ellas se han desarrollado prácticas docentes que reorientan el conocimiento académico que se produce en las Universidades sobre la educación y, también, el enfoque, el lenguaje y los contenidos de las políticas institucionales.

#### ALGUNOS CAMBIOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

«Una dificultad de los tiempos de cambio es *la mirada*. La mirada se queda vieja y, al no encontrar las formas a las que estaba acostumbrada, ve principalmente fragmentación, desorden y desastres. No ve que la realidad está encontrando formas nuevas, que ya están en circulación respuestas válidas» (Sottosopra, 1996).

A continuación, señalamos algunas experiencias desarrolladas en distintos países que consideramos significativas, ya que ponen en cuestión la validez de los modelos desarrollados en los últimos años, señalando sus límites y proponiendo formas de concebir la educación a partir de los sujetos que las protagonizan, tratando de no separar la teoría de la práctica y partiendo de la diferencia sexual, porque éste es el primer hecho significativo que está presente en la vida cotidiana de las aulas:

##### *Cambios en el lenguaje*

Recientemente, en nuestro país, se ha producido, sobre todo por parte de las docentes, un darse cuenta de que necesitaban pensar sobre la lengua que utilizan y enseñan, antes de transmitírsela a las alumnas y a los alumnos sin someterla a crítica. La importancia que están teniendo la reflexión y las prácticas de transformación relacionadas con los usos del lenguaje y con la propia lengua como disciplina, pueden medirse por las fisuras que han producido en todo tipo de discursos y, también, por la polémica que han generado.

Como resultado, hoy, el uso del género gramatical masculino como omnicompreensivo, para denominar tanto a los hombres como las mujeres, ya no puede considerarse

como una norma accidental de la lengua, como una casualidad que se produce al azar pero que se mantiene como si fuera materia de ley o como una forma de expresión «natural» del ser humano que es inamovible:

- «- Señora maestra, ¿cómo se forma el femenino?
- Partiendo del masculino: la «o» final se sustituye por una «a».
- Señora maestra, ¿y el masculino cómo se forma?
- El masculino no se forma, existe» (Sau, 1995).

La lengua responde a una necesidad humana, femenina y masculina, y los sujetos que la crean y la usan son dos, aunque sistemáticamente se haya producido una apropiación de la palabra por parte de uno de ellos.

La diferencia sexual también está presente en la lengua, porque ésta representa el mundo, un mundo en el que los sexos son dos aunque uno de ellos se silencie con violencia. Pretender un lenguaje neutro es nombrar en falso; no nombrar lo que es, nombrar como masculino lo que es femenino, diciendo, como todo argumento, que esto debe ser así porque siempre ha sido así.

Esta cuestión ha suscitado amplios debates en las escuelas en los últimos años, concretamente en nuestro país, muchas veces se ha convertido en un tema clave en los cursos de formación del profesorado que incluían la perspectiva de la coeducación o, más recientemente, del tema transversal de igualdad de oportunidades entre los sexos.

Ha sido precisamente en este ámbito de la formación del profesorado donde se han producido situaciones que ponen de manifiesto la necesidad de ponerse de acuerdo, antes de empezar, sobre «la forma en que se va a hablar de lo que se va a hablar». El lenguaje está ya en el inicio de toda reflexión, puesto que la precede, y no sólo está como representación simbólica de la realidad, sino que el lenguaje crea también realidad, de la misma forma que la falta de lenguaje, o de palabras que nombren la realidad, nos dificulta o impide su percepción.

En 1994 y a partir de las experiencias de la última década en cursos de formación inicial y continua del profesorado, organizados en colaboración con las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y Facultades de Educación y con las estructuras de formación del Ministerio de Educación y Ciencia, el Instituto de la Mujer ha alentado la creación de un grupo de trabajo en el que participan especialistas en Lengua y en otras áreas de conocimiento, que trabajan en distintas universidades, escuelas de primaria y secundaria, centros del profesorado y medios de comunicación. Su objetivo es pensar la Lengua en los términos que corresponden a un sistema de representación de la realidad sexuada. Así afirman recientemente:

«No es una repetición nombrar en masculino y femenino cuando se representa a grupos mixtos. No duplicamos el lenguaje por el hecho de decir niños y niñas o madres y padres, puesto que duplicar es hacer una copia igual a otra y éste no es el caso. Decir el ciudadano y la ciudadana, o la ciudadana y el ciudadano, no es una

repetición. Como no es repetir decir amarillo, negro, azul, verde. Cuando decimos los colores nos estamos refiriendo a todos ellos, de la misma manera que cuando decimos la ciudadanía estamos nombrando al conjunto de los hombres y las mujeres.(...) La diferencia sexual está ya dada en el mundo, no es el lenguaje quien la crea. Lo que debe hacer el lenguaje es, simplemente, nombrarla, puesto que existe» (NOMBRA, 1995).

En todo caso, es un hecho evidente que los usos del lenguaje están cambiando y esto es una señal de que ya existía la necesidad de cambio y que sólo era preciso comenzar:

«Lo que está cambiando es la posibilidad de acceso al conocimiento de los textos vitales, los efectos visibles en la vida al escuchar y ver nuestras experiencias inefables o negadas que de pronto se afirman y persisten en el lenguaje» (Rich, 1983).

### *Cambios en la utilización y adecuación de espacios y tiempos*

Desde la década de los 80, en países donde los proyectos de igualdad de oportunidades para ambos sexos tienen una arraigada implantación y tradición en las escuelas, algunas profesoras, como resultado de su propia experiencia y reflexión, empezaron a cuestionarse el efecto de estos proyectos para las niñas y, en consecuencia, a desarrollar y poner en marcha cambios que pudieran reforzar al sector del alumnado que normalmente salía perdiendo. Las experiencias iniciadas se centraron en la posibilidad de disponer de entornos segregados por sexo, dentro del marco escolar coeducativo, como un medio organizativo y pedagógico para desarrollar una educación centrada en las niñas.

Las investigaciones y debates surgidos en los años 70 y 80 describieron explícitamente los problemas con los que se han de enfrentar las niñas en las escuelas mixtas donde el currículo está orientado a los niños. Mostraron que la enseñanza así organizada no favorecía a los niños y a las niñas por igual: los niños reciben más atención, hablan más, son más respetados y considerados más interesantes. Las niñas se subestiman y no reconocen sus logros como valiosos, sufren violencia y reciben experiencias sesgadas de aprendizaje. El resultado es una desvalorización de las niñas, tanto personal como profesional.

Las estrategias desarrolladas a la luz de estas investigaciones se centraron en la puesta en marcha de proyectos y trabajos que perseguían la igualdad de oportunidades pero cuya ideología inherente era la adaptación a las instituciones masculinas. De las limitaciones manifiestas de estas políticas, presentes en las escuelas y en otros ámbitos sociales, muchas personas han aprendido que éstas, por sí solas, no llevan a la igualdad. ¿No es revelador que cuando en Dinamarca se celebra el 80 aniversario del sufragio femenino, solamente 1/3 de los escaños están ocupados por mujeres? ¿Por qué la enseñanza impartida por un profesorado comprometido en escuelas mixtas parece que no cala y que no produce los efectos deseados?

La pedagoga Anne Mette Kruse inició en el curso 1987-88 una serie de experiencias en escuelas danesas basadas en la segregación por sexos durante determinados períodos de tiempo, como medio para disponer de un espacio para las niñas donde la enseñanza partiera de sus intereses específicos y donde se les ofreciera la oportunidad de desarrollarse según sus propios términos; es decir, un espacio donde ellas puedan tomar sus propias decisiones en lugar de tener que reaccionar ante la contradicción o la dominación de los demás.

Por otra parte, la experiencia también tuvo en cuenta el pensamiento, la actitud y las prácticas de enseñanza del profesorado. Enseñar a las niñas no es igual que enseñar a los niños. Aunque el profesorado a menudo experimenta problemas a la hora de controlar el comportamiento de los niños, suelen tener una opinión positiva de los mismos. Pero hacia las niñas frecuentemente se tienen opiniones ambivalentes: parecen poco interesantes, no se comprenden sus relaciones de amistad íntima ni sus modos de comunicarse. De algún modo no les parecen bien las niñas que son excesivamente convencionales, agradables y adaptables ni tampoco el modelo contrario. Es decir, nunca son aceptadas tal como son, siempre se les propone ser de otra manera sin que puedan saber a qué atenerse.

Profesoras que participaron en experiencias de segregación, impartiendo clase tanto a los grupos de niñas como de niños, desarrollaron prácticas educativas distintas, pues tanto las formas de interactuar con los alumnos y alumnas, las formas de trabajar, los procesos de aprendizaje y los temas de interés obligaron a modificar el estilo de enseñanza según el entorno donde se estuviera.

La experiencia mostró que a las niñas les gustaba estar solas porque vivieron una situación nueva de aprendizaje: estaban a salvo del ridículo, tenían libertad de actuar según sus propios deseos y estímulos para expresarse y desarrollar las habilidades personales y además estaban protegidas del hostigamiento y la violencia. Las niñas se vieron animadas a desarrollar un nuevo concepto de ellas mismas y su identidad sexual tanto individual como de grupo se vio reforzada.

Respecto a los niños había diferentes opiniones. Al grupo de líderes les gustaba estar separados porque sentían que recibían la atención total del profesor y que éste era más justo y abierto con ellos. A otro grupo de niños que eran aceptados por los líderes les gustaba estar solamente con niños pero también echaban de menos a las niñas. A un tercer grupo no les gustaba estar en este entorno porque el nivel de conflictos era más alto y porque no tenían la atención que les proporcionaban las niñas.

Tanto la clase de las niñas como la de los niños se convirtió en un espacio animado y creativo para el trabajo, a medida que el contenido y el estilo de la enseñanza reflejaban sus intereses y deseos. «El hecho de estar segregados dota a los grupos de la experiencia de centrarse en y aprender acerca de las similitudes y diferencias de valores y comportamientos de niñas y niños y les hace más sensibles y más abiertos ante las variaciones dentro de cada grupo sexual» (Kruse, 1992).

En su reflexión sobre la experiencia, Anne Mette Kruse nos dice: «La educación segregada por sexos no es una meta en sí misma. La pedagogía separada por sexos cons-

tituye un medio para ayudar tanto a las niñas como a los niños a comprender los roles y las actividades sexuales como estructuras sociales que las partes implicadas pueden modificar (...) Los procesos de segregación que se organizan en torno a las condiciones e intereses específicos de un sexo pueden apoyar el desarrollo de una entidad sexual positiva basada en valores auténticos, en lugar de meramente convertirse en reflexiones sobre las ideas estereotipadas del sexo opuesto. (...) Se trata de crear una conciencia de nuestras similitudes y diferencias en tanto que seres humanos y una conciencia del modo en que las divisiones sociales basadas en raza, clase y sexo estructuran nuestras experiencias y oportunidades en la vida» (Kruse, 1992).

En estos términos también se han expresado, recientemente, investigadoras de distintos países que han abordado el sentido de la escuela mixta y de la segregación en la actualidad (Ballarín, Tomé, Kruger, Hanafin, 1996).

### *Cambios en las relaciones que se dan en la escuela*

Prestar atención a las relaciones es una cuestión central para significar la diferencia sexual, ya que es a través de las relaciones con otras y con las profesoras, como las niñas pueden saberse y decirse niñas con un significado construido por ellas. Ésta es una necesidad educativa y existencial urgente para las niñas en una escuela que no considera la diferencia sexual femenina y masculina como algo de lo que partir, a veces ni siquiera como algo a tener en cuenta, si se piensa que la diferencia es algo que tiene que ser superado.

Las relaciones son la estructura necesaria para que las niñas puedan encontrar modelos y hacerlos propios con el fin de que no tengan que descubrirlo todo por sí solas. Ocuparse de las relaciones en la escuela es una labor de la que ha tratado ampliamente la pedagogía de la diferencia (Gruppo pedagogia della differenza sessuale, 1989), generada a partir de grupos de profesoras que comparten formas de pensamiento y prácticas educativas que han tomado cuerpo en Italia en la década de los 80, en el contexto del movimiento de mujeres y del pensamiento de la diferencia sexual (Piussi e Bianchi, 1995).

Según el pensamiento de la diferencia sexual, para que lo femenino circule es necesario que las mujeres dispongan de una mediación femenina para relacionarse con el mundo y consigo mismas y para ello se necesita una estructura simbólica que el sistema ordinario de relaciones sociales no ha contemplado o ha excluido. Según afirma la historiadora M.<sup>a</sup> Milagros Rivera «la mediación de otra mujer me permite ser y pensar el mundo "en grande", pensar el mundo entero, no solamente lo que tradicionalmente se considera el "mundo femenino"» (Rivera, 1994). La estructura simbólica necesaria no hay que inventársela, como no hay que inventarse las relaciones entre mujeres «En la realidad social hay muchísimas relaciones de intercambio entre mujeres. Se trata de nombrarlas en cuanto tales» (Cigarini, 1994).

Una de las figuras que utiliza el pensamiento de la diferencia sexual para nombrar estas relaciones es la autoridad femenina, que consiste en reconocer a otras mujeres

como mediadoras con lo real. Esta autoridad permite que las relaciones de intercambio que se establecen entre mujeres produzcan, a su vez, un orden simbólico femenino, necesario para que las mujeres puedan actuar con seguridad y sin subordinarse al orden patriarcal, siendo fieles a sí mismas, ya que «el sentido de la autoridad –que originariamente no es autoridad propia o ajena, sino cualidad relacional– sería pues, una competencia simbólica, la de medirse con lo real, en un intercambio de sentido y de valor que enriquece cualitativamente nuestra experiencia (es conocida la raíz de *augere*, hacer crecer)» (Muraro, 1994).

La relación educativa es una relación para hacer crecer, aunque en muchas ocasiones se confunda con una relación en la que se ejerce poder. La pedagogía de la diferencia se basa en la práctica de las relaciones que hacen circular la autoridad femenina de tal modo que éstas permitan a las alumnas crecer, partiendo de sí mismas y teniendo como modelos de referencia a otras mujeres. Esto no significa hacer una pedagogía de las niñas, muy al contrario, supone ponerse y poner a las niñas en el centro de la escuela donde no estaban antes.

Para Anna María Piussi, traducir la diferencia sexual en la práctica educativa consiste en «dar vida a lo real, dotar de existencia a la realidad» (Piussi, 1991b), realidad que no es más que el nacer como seres sexuados, hombres o mujeres y no neutros universales. La pedagogía de la diferencia se basa en la práctica de las relaciones que toman en consideración, entre otros, los siguientes aspectos:

- Tomar en serio a las alumnas, lo que significa garantizar experiencias educativas en las que éstas puedan vivir su autenticidad, fieles a sí mismas, y afirmarse como seres sexuados con integridad personal y con confianza en sí mismas y en el mundo. Tomar en serio los intereses, necesidades, argumentos y problemas que ellas llevan a la escuela.
- Dar credibilidad a sus vivencias, sentimientos, ideas y proyectos, confirmando sus actuaciones y expresiones de autonomía, de afirmación propia y de independencia mental. Interpretar los modos de ser de las alumnas por sí mismas, y en relación con otras, no en relación a los alumnos, ayudándolas a sustraerse de los requerimientos sociales que no sólo no secundan, sino que incluso a veces niegan sus pretensiones sobre el mundo.
- Dar la palabra a las alumnas y animar a que la mantengan en las interacciones de grupo y confiarles tareas importantes y significativas, evitando convertirlas en satélites al servicio de sus compañeros.
- Crear espacios para las alumnas y respetar los que ya existen, espacios que tengan en cuenta los deseos no superficiales de las alumnas, interpretando estos espacios para la búsqueda de relaciones, de intimidad, de interioridad en términos de sabiduría, no de debilidad.
- Enseñar a las alumnas a vincularse a las demás para encontrar una libertad no ficticia, de manera que se produzcan mediaciones eficaces con otras semejantes que hagan de espejo, de intérpretes, de defensoras y juezas entre sí mismas y el mundo.

Esta práctica es posible a través de las relaciones que se establecen entre las profesoras y las alumnas, relaciones basadas en la autoridad femenina, de modo que las alumnas «puedan incorporarse al mundo siendo precedidas y asistidas por una autoridad simbólica y social de su sexo, en el convencimiento que entre ellas y el mundo es necesaria una mediación fiel, es decir, femenina» (Piuissi, 1991b).

## CONCLUSIONES

Retomamos ahora el inicio de nuestra reflexión, donde nos preguntábamos sobre el significado de nuestra presencia y de la presencia de otras mujeres en el mundo de la educación, sobre las políticas de igualdad y sobre los temas transversales.

Una de nuestras conclusiones es que para contestar a estas preguntas necesitamos pensar en términos de diferencia sexual y de libertad femenina, lo cual, tomando palabras de Adriana Cavarero, «no es un simple ejercicio filosófico, sino el acto inaugural de un proyecto político que asume que las mujeres son sujetos capaces de libertad y auto-significación» (Cavarero, 1992).

Por ello, nosotras reconocemos el sentido de nuestra presencia en el mundo, y en la educación, en la medida que somos libres y mostramos libertad, que es la forma de autoseñalar. En la libertad femenina, y no en la homologación, reside para nosotras el núcleo de energía capaz de transformar nuestra relación con la realidad, y por tanto con la educación. Esto es lo que las hace cambiar y no otra cosa.

Precisamente, pensando en términos de diferencia sexual es como podemos percibir que el concepto moderno de igualdad homologa la diferencia sexual femenina con la masculina, porque está fundado en una lógica que, mediante la abstracción, no reconoce que la humanidad es sexuada y tiene dos sujetos diferentes.

En cuanto al concepto igualdad de oportunidades y derechos entre hombres y mujeres no habría nada que objetar a esta idea si efectivamente la abstracción del sujeto universal masculino es sustituida por los dos sujetos sexuados de la humanidad, femenino y masculino que conjuntamente definen las oportunidades y los derechos.

Finalmente, consideramos que lo que hoy se denomina tratamiento transversal de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en la educación contribuye a la confusión teórica y práctica, puesto que equipara la diferencia sexual femenina con diferencias de raza, cultura o etnia. Tomando de nuevo palabras de Adriana Cavarero, las mujeres no somos una raza, ni una cultura, ni un grupo étnico, somos y siempre lo hemos sido, uno de los dos sexos. Esto es así y no de otra manera. La dimensión de la diferencia sexual no puede ser acomodada ajustándola e integrándola en el modelo existente de sociedad y de política, sino que demanda una nueva visión de las formas de coexistir y de la libertad, en una humanidad hecha de hombres y mujeres.

## BIBLIOGRAFÍA

- BALLARÍN, PILAR; TOMÉ, AMPARO; KRUGER, HELGA y HANAFIN, JEAN (1996): «Egalité des sexes en éducation et formation: pour ou contre la mixte scolaire». *3<sup>ème</sup> Biennale Internationale de L'Éducation et de la Formation* (18-21 abril 1996), APRIEF, París, (Actas de la 3.<sup>a</sup> Bienal, pendientes de publicación).
- CAVARERO, ADRIANA (1992): «Equality and sexual difference: amnesia in political thought», en Bock, Gisela y James, Susan (ed.): *Beyond equality and difference. Citizenship, feminist, politics and female subjectivity*, Routledge, Londres.
- COMISIÓN EUROPEA (1993): *Equal Oportunities for girls and boys in education*. Second report on the implementation of the council Resolution of 3 june 1985.
- CONSEJO DE EUROPA (1995): *Recommandation 1281 de la Assemblée Parlementaire du Conseil de L'Europe*.
- CONSEJO DE MINISTROS Y MINISTROS DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD EUROPEA (1985): *Resolución de 3 de Junio de 1985*, Diario Oficial de las Comunidades Europeas (89/C 166/01).
- CIGARINI, LIA (1994): «La autoridad femenina. Encuentro con Lia Cigarini», *DUODA. Revista d'Estudis Feministes*, n.º 7, Barcelona.
- GRUPPO PEDAGOGIA DELLE DIFFERENZA SESSUALE (1989): *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1987): *I Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres*, Madrid.
- (1993): *II Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres*, Madrid.
  - (1996): *Declaración de Beijing y Plataforma para la Acción*, Madrid.
- KRUSE, ANNE METTE (1992): «Single-sex settings and the development of a Pedagogy for girls and a Pedagogy for boys in Danish schools», *Gender and Education*, 1/2, vol. 4.
- LIBRERÍA DE MUJERES DE MILÁN (1991): *No creas tener derechos*, Horas y Horas, Madrid.
- LONZI, CARLA (1970): Citada en Librería de Mujeres de Milán (1991): *No creas tener derechos*, Horas y Horas, Madrid.
- MARUANI, MARGARET (1995): «La traversée des turbulences. L'emploi feminine dans l'Europe des années quatre-vingt-dix» en *De l'égalité des sexes. Centre Nationale de Documentation Pédagogique*, París.
- MURARO, LUISA (1994): «Autoridad sin monumentos», *DUODA, Revista d'Estudis Feministes*, n.º 7, Barcelona.
- MINISTRY OF HEALTH AND SOCIAL AFFAIRS (1996): *Recent Developments Related to Equality in Education in Sweden*, Stockholm.
- NOMBRA, Comisión Asesora sobre Lenguaje del Instituto de la Mujer (1995): *Nombra en Femenino y en Masculino*, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Madrid.
- PIUSI, ANNA MARIA (1991a): «La pedagogía de la diferencia sexual: nuevas perspectivas en Italia», *Jornadas de Educación Pedagogía de la Diferencia*, 26-28 de Abril de 1991, STEM, Madrid.

- (1991b): «Un mondo che asseconda la nascita», en Cipollone, Laura (coord.) (1991): *Bambine e donne en educazione*, Franco Angeli Editore, Milano.
- PIUSSI, ANNA MARIA e BIANCHI, LETIZIA (1995): *Sapere di sapere*, Col. La prima ghinea. Quaderni per l'educazione, Rosenberg & Sellier, Torino.
- PNUD (1995): *Informe sobre desarrollo humano*.
- RICH, ADRIENNE (1983): *Sobre mentiras, secretos y silencios*, Icaria, Barcelona.
- RIVERA, MARÍA-MILAGROS (1994): *Nombrar el mundo en femenino*, Icaria, Barcelona.
- SAU, VICTORIA (1995): citada en Vargas, Ana (1995): «La palabra en los medios de comunicación», Monográfico El sexismo en el lenguaje, *Revista Mujeres*, 18, Instituto de la Mujer, Madrid.
- SOTTOSOPRA (1996): Libreria delle donne de Milano, enero de 1996.
- UNESCO (1993): *Informe mundial sobre la educación*.
- WEIL, SIMONE (1995): *Pensamientos desordenados*, Ed. Trotta, Madrid.

# M O N O G R Á F I C O

## LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ (\*)

MARÍA ZAMBRANO

La educación hay que considerarla *en vista de y para*, ante algo y para algo, ante una situación y para preparar otra. Pues si no fuera así, si la educación no preparase para algo, sería un simple adiestramiento mecánico. Es más, la educación ha de responder a esa especie de constante profetismo que hay en la historia humana. Y en este hondo sentido, la educación, la escuela, la universidad, señala, como si de un dedo índice se tratara, el camino a proseguir, la meta a alcanzar. Nada tiene pues, de extraño que el hombre, habiendo llegado a la madurez de su vida, vuelva su mirada hacia la escuela, recuerde en ella los años transcurridos, rememore el pensamiento, el ánimo que entonces le habitaba y eche de menos a la gente renovadora que le mantenía en estado de vigilia. Y es que la persona que no está marcada por una actividad creadora o por una de esas profesiones que exigen un continuo descubrimiento de la realidad, los años de su educación, lejos de ser el pasado, son como la tierra del porvenir, desde la que a veces se elevan hasta su conciencia voces cargadas de inquietantes insinuaciones que le repiten: «tú podrías ahora ser cosa distinta y más valiosa de la que has llegado a ser sin advertir siquiera que se te perdía lo mejor de ti mismo, tus más preciadas posibilidades, las cualidades intelectuales y de carácter que te distinguían. Te has hundido en la dejadez y, sin advertirlo, te has ido pareciendo cada día más a aquellos que te parecían ser la banalidad misma. Tu vida es igual a la de esos otros que te rodean y te borran». Y con igual insistencia, esas voces le atormentan cuando se refieren a él de esta manera: «ya no te acuerdas ni tan siquiera de aquellos horizontes hacia los que tu vista entera se remitía en un acto de amor; sólo miras por ti. El habitar tu ciudad, tu país, el mundo es sólo un hecho y todo podría mudar en ellos sin que te enteraras con tal de que no tocara a tu personal bienestar. Ese bienestar que significa para ti más que la comodidad o la satisfacción inmediata, más que la justicia, la alegría, la paz. Y ahora, estás agazapado bajo

---

(\*) Texto inédito escrito en Roma en junio del año 1967, durante el exilio de la pensadora. Según J. MORENO SANZ, estudioso de la obra M. ZAMBRANO, el primer artículo, aún perdido, escrito con 11 años por la filósofa a raíz de la Primera Guerra Mundial trató sobre el tema. Del mismo modo que los artículos escritos en 1928 y parte del contenido de la obra «Horizontes de Liberalismo». Con motivo de la guerra del Golfo. ZAMBRANO escribe «Los peligros de la paz», donde retoma la idea, transversal en toda su obra, que no habrá paz mientras no se formen hombres pacíficos. (N. R.)

ese bienestar como un animalejo atemorizado en su madriguera, o como un molusco en su concha insensible al océano que lo contiene y al firmamento que sobre él se alza. Y tu vida es apenas vida».

Ocurre pues, que mientras duran los años de educación, el hombre lanza la tensión de todas las potencias hacia el porvenir, hacia el porvenir personal y hacia el del mundo entero. Rara vez, pocos son por fortuna, los educandos imantados por el presente, o los que se encuentran por él obnubilados. Por el contrario, su mirada tiende a ver más allá de su inmediato contorno y su mente relaciona, con mayor o menor acierto, lo que en su entorno no ha sucedido todavía, pero que se anuncia, con lo que sin anunciarse todavía ya se presiente. Es ésta la nobleza de la juventud.

Y son los maestros, los que ostentan con dignidad este nombre, los que han logrado ese estado de juventud perenne, quienes sostienen esa tensión hacia el futuro, los que a la par que la despiertan, la limitan equilibrándola para que en el joven no se fugue hacia el horizonte, hacia un horizonte lejano en el tiempo y el espacio. Son ellos los que le retienen, usando una medida eficaz sabiamente establecida y ofrecida sin imposición, una medida dada musicalmente diríamos.

El maestro, verdadero vigía de la sociedad y de la historia, que ha logrado mirar y ver a lo lejos percibiendo con máxima acuidad el presente, y viendo la realidad y su cerco y lo que existe más allá de ese cerco, se ofrece como tierra a conquistar para la nobleza de la historia humana. En verdad, todo maestro, con que lo sea mínimamente, con que lo sea en grado suficiente, está a salvo de caer en ese estado por que el «yo mejor» de cada uno nos lanza esas quejas antes apuntadas.

Sucede que la vocación no permite descansar ni a los que se encuentran alcanzados por ella, ni a las personas menos vehementes que se acomodan en la satisfacción. La vocación es fuego sagrado y basta con una centella para que ni el descanso ni el acomodo puedan con su arena apagarlo.

Si las gentes comprendieran la implicación de todos estos supuestos, querrían ser maestros para permanecer hasta el final de sus días siendo jóvenes entre los jóvenes. Pues cada oleada de juventud que acude a sentarse al aula mantiene al maestro cara al futuro y le rejuvenece y de ella recibe la vibración renovada del mar de las generaciones. Y sin apenas percibirlo, sin que tenga que darse cuenta de este fenómeno, gracias a este continuo flujo y reflujo, el maestro recibe el impulso para mantenerse en el nivel de la historia.

Al nivel de la historia, al nivel más alto de la historia, y así considerada en cada período, debe estar la educación. Y ésta ha de ser entendida en un sentido más amplio, como una flecha de ir y venir continuo, que parte del maestro y llega al discípulo, pero que a su vez, desde este último retorna al primero. La educación ha de verse como un intercambio, como una conjunción, y en última instancia, como una especie de simbiosis entre maestros y discípulos, entre las ideas establecidas y la realidad múltiple y cambiante.

Mas en esa realidad múltiple y cambiante de la que es portadora cada generación y aun dentro de ella, entre todas las oleadas de juventud, entre todas las promociones, siempre hay alguna que reclama mayor atención, alguna que no espera. La historia, que

por eso tiene un nivel, presenta, en cada período de tiempo apreciable, una o incluso varias exigencias. Y si se miran bien, estas varias exigencias apuntan generalmente a un centro común, a una exigencia que no puede ser aplazada. Aquí radica lo que la humana historia tiene de inexorable: todo escrutador de la historia acaba por descubrir que la historia, toda quizá, no tenga sino una finalidad que se manifiesta bajo diferentes figuras y no siempre con la misma claridad y que no es otra que el axioma de unidad. Este último postula una historia universal, una historia única que trascienda y vaya más allá de todas las diferencias reales y de todas las apariencias.

## LA PAZ EXIGENCIA DE ESTA HORA

Este siglo, que se encuentra ya abocado al XXI, ha presenciado tantas guerras como cualquier otro de nuestra occidental historia. Y ha habido guerras de todas clases: mundiales, regionales, entre dos países, guerras civiles, y también revueltas y revoluciones. Guerras de conquista y de dominio, inspiradas por infrahistóricos delirios, guerras de liberación, guerras para liquidar viejas colonizaciones; guerras de mayoría de edad por las que un país o conjunto de países han luchado por una entera y completa independencia, por su derecho a determinarse autónomamente. Se han producido guerras por motivos ideológicos, enfrentamientos que tanto recuerdan a las guerras de religión que se tenían ya por desaparecidas, y guerras bajo las que subyacen motivos económicos no siempre declarados. Guerras declaradas y sin declarar que, a fin de cuentas, son lo mismo, guerras en definitiva clandestinas y encubiertas. Y también nos ha acompañado la guerra fría, esa que ha llenado todo un período estelar después de la Guerra Mundial; una guerra fría que ha llenado el tiempo de la posguerra y que ha sido en realidad la guerra de la angustia. La angustia, que filósofos como Heidegger hacen surgir de la nada, ha sido, como tantas veces acontece con el pensamiento filosófico, un tanto profética, si sustituimos la nada por el ser de la no guerra, que sigue siendo guerra sin embargo; es como esa nada que lo llena todo, como en español decimos, que penetra en los ambientes y los adensa hasta hacerlos asfixiantes.

Son guerras pues de cuantas modalidades pueda uno imaginarse. Y no sabemos si alguna forma de guerra no habida en este siglo queda todavía por manifestarse mientras se cobija en ese remoto lugar de lo latente. Nos gustaría decir que no, que ya no nos queda guerra por sufrir, mas no es ésta la verdad; pues hoy nos es fácil perfilar en nuestra mente una más, la última, la guerra nuclear, la guerra final, la que sellaría el fin de la actual civilización, si no el acabamiento del planeta y la que convertiría a la Tierra en un astro muerto, errante por los espacios siderales, tumba del hombre suicida en definitiva.

Y es justamente esta última posibilidad de guerra de exterminación total, esta conjetura de una guerra absoluta y suicida, la que puede hacer surgir el sello de la historia guerrera de la humanidad y convertirse, de esta manera, en la puerta capaz de abrir una nueva era, una nueva historia en verdad, una historia en la paz, la historia en paz.

Tal es la confianza y aun la convicción de la mayor parte de los que ostentan la responsabilidad directa e inmediata de los asuntos del mundo, de los que pueden decidir esas cuestiones conflictivas que supondrían el desencadenamiento de esa fatal posibili-

dad que traería consigo una tétrica realidad y a cuyo cumplimiento no nos sería dado asistir siquiera. Mas esa confianza y ese convencimiento ha de engendrar en tales responsables la más constante y atenta atención, la mayor flexibilidad, el más preciso tino, ese tino que alumbra en apenas unas décimas de segundo, cuando las palabras están a punto de aflorar a los labios y consigue que se las trague el silencio.

No podemos señalar el grado con el que los dirigentes del mundo entero, pues del mundo entero se trata, han cumplido o cumplen cada día su inmensa función. Podemos constatar tan solo, aunque sea de manera perogrullesca, que hasta el día de hoy, la conflagración ha sido evitada. Ni siquiera podemos medir la distancia a la que hemos estado, en algunas ocasiones, del inicio de ese conflicto último y definitivo.

Muy pocas personas se encontrarán en situación de medir estos tiempos, estas distancias. Tampoco tiene mucha importancia el hacerlo. Lo que cuenta en los acontecimientos de la vida es ese último espacio apenas mesurable, que en ocasiones separa el sí del no, lo posible de lo real. Este estrecho espacio representa un absoluto a su vez.

A la inmensa mayoría de nosotros, que no pertenecemos a esa minoría de hombres encargados de analizar esas distancias, o encargados de gobernar, no nos aprovecha demasiado esa constante tensión de asistir sin poder intervenir en tan tremendas situaciones. Sin embargo, a nosotros nos compete otra función. Si la paz ha de ser mundial, universal, no es posible que quede ningún país por grande o chico que sea, ninguna clase social, ningún grupo humano, ni ningún individuo al que no le corresponda hacer su parte. Una parte que puede aparecer como insignificante, pero que resulta indispensable. Pues toda acción humana es eficaz, está cargada de significación.

Y existe un campo inmenso, el de la educación, donde el esfuerzo por el logro de la paz efectiva no resulta en absoluto arduo o pequeño. La educación constituye un campo privilegiado y lo es porque si en él no se deja crecer esta nueva planta de la paz como estado permanente y «natural» del mundo humano, ésta no podrá darse en verdad. Sin educación para la paz no habrá paz. Si los dirigentes pueden hacerla, sólo la educación puede establecerla.

## QUÉ ES LA PAZ

¿En qué consiste esta paz hasta ahora no habida, cuya consecución es hoy exigencia del momento, dintel para la continuación de la historia, la paz de la que la suerte del mismo planeta depende?

Se suele definir la paz como la simple no guerra, reconociendo desde luego la diferencia extensa y profunda que aporta, en todos los aspectos, la paz a la vida humana. Ante todo, la paz existe como símbolo de riqueza. Conocida es la estatua del período clásico griego, *Eirene con Plutos*, del escultor Cefisodoto, que representa a la paz llevando en sus brazos al dios de la riqueza.

Los filósofos se han ocupado también de la paz. Sólo de manera excepcional, el pensamiento filosófico no ha convertido la paz en postulado, por ser un supuesto que

ni siquiera se merece mencionar, o por ser un ideal al que es inexorable perseguir. La paz se concibe pues como un ideal que señala la estabilidad y el logro de la persona humana. Ya lo manifestó Kant en su meditación *La paz perpetua*, obra que tiene, dentro del conjunto de su perenne obra, el sentido de una postrimería. Para él, la paz supone una recapitulación última sobre la tierra para la condición humana, una tierra prometida para el hombre, que él mismo, como filósofo racionalista, ha de conquistar. Mas dicho sea de paso, el racionalismo de Kant se muestra impregnado desde su raíz en el cristianismo pietista en el que él naciera y viviera toda su vida. Y lejos de haber ruptura entre el pensamiento kantiano y el cristianismo, lo que se puede descubrir sin gran fatiga, se da una especie de trasvasamiento de la revelación moral cristiana a la conciencia del hombre o más exactamente aun, una lectura en la humana conciencia en su autonomía de la ley divina.

Sólo algunos filósofos, como el inglés del siglo XVIII Thomas Hobbes, en su *Leviathan*, son los que han descubierto en la naturaleza humana, la existencia congénita de la guerra. Así, afinadamente señala Hobbes que «el hombre es un lobo para el hombre», lo que no quiere decir que apruebe moralmente esta condición, sino que por amor a la verdad y llevado de la imperiosa necesidad inherente a todo pensador a declararla, a la evidencia se rinde. Por su parte, Nietzsche, como tan turbia y equivocadamente han interpretado los propagandistas de cierta «ideología», aceptó la guerra como constitutiva del estado moral humano viendo en ella el origen de ciertos valores superiores. Mas no debe ser motivo de escándalo esta aceptación, ya que el heroísmo, el amor a la patria, y el sacrificio de la vida por ella, han sido comúnmente aceptados e incluso exaltados. Lo siguen siendo y lo seguirán siendo mientras guerras haya. El amor a la paz no puede cristalizar en la negación de los valores heroicos y en el rechazo del sacrificio individual en aras de la persistencia de un país, de una cultura, de un nivel histórico alcanzado. El amor a la paz no puede confundirse con el egoísmo ni con la indiferencia ante los avatares decisivos en que se juega la suerte misma de la historia y de la condición humana.

De lo que se trata es simplemente de determinar el estado de la paz. El estado de la paz como bien positivo y a la vez necesario, como la «conditio sine qua non» es posible la marcha de la historia, según venimos exponiendo. Concretando, pues, la cuestión de la paz se nos presenta de esta forma:

- 1) La paz como estado definitivo de la historia humana.
- 2) La construcción de este estado, de esta forma de vida nueva.
- 3) Los obstáculos que se levantan frente al estado de la paz.

## LA PAZ COMO ESTADO DEFINITIVO

Nunca se insistirá demasiado sobre la novedad de la paz, no como una situación más o menos transitoria, afortunada, como una bienandanza o como el resultado de una política especialmente feliz. La paz constituye una especie de premio. Y premio ha

de ser, sin duda, el considerar la paz, como el estado permanente al que el hombre, a través de la experiencia de las guerras, sea capaz de llegar por fin.

Mas, para que este estado sea efectivamente un estado y no una situación, como hasta ahora ha acontecido, es preciso que, si aceptamos que la guerra es algo congénito en la naturaleza humana, esta última debe resultar anulada por una especie de segunda naturaleza, en realidad, por la verdadera naturaleza del hombre, que es, a fin de cuentas, la racional, haciéndose efectiva, quedando así verificada.

En la actualidad, cuando ya hasta la imaginación del hombre medio alberga imágenes y suposiciones acerca de otras formas de vida de seres inteligentes en planetas por ahora desconocidos, se puede pensar que en estos nuevos astros o espacios, o al menos en algunos de ellos, la guerra sea desconocida por nunca habida o por ya olvidada. Y aunque éste parezca un recurso un tanto infantil, quizá este imaginar, este concebir la vida del más allá de nuestra atmósfera sin conciencia de guerras, nos ayude a imaginar, a concebir ese mismo estado aquí y ahora.

Pues no es un mal recurso la imaginación y el educarla ha sido siempre tarea esencial del maestro. Porque resulta que la imaginación se adelanta a la realidad, a la historia e incluso la sueña. La historia se engendra en los hontanares del sueño. Propio es de los humanos sueños la tendencia a realizarse, a encarnarse en la realidad. Hasta ahora, sueños de dominio, manías de grandeza han poblado la gruta de los sueños. Y lo peor es que los sueños tardan a veces en aterrizar sobre la realidad y lo hacen cuando quienes los soñaron han desaparecido, cuando sus autores se han desvanecido ya en apariciones. Mas existe una herencia de sueños que constituye un legado que secretamente a veces se transmite, a través de unas palabras, que quedaron impresas en un viejo libro, o a través de otras que quedaron revoloteando, como pájaros de mal agüero, en los árboles.

No podemos seguir pensando en la paz como si fuera un sueño de carácter utópico, pues mientras así lo hagamos, ésta será simple ilusión, como hoy sucede. Curiosamente ocurre que el hombre no se atreve a soñar el bien con esa fuerza llena de gravedad con la que debería encarnarse. Diríase que, a diferencia del humo, los sueños del bien y de la belleza se escurren y flotan hacia arriba, dejando eso sí, un perfume y un claro abierto en el aire, mientras que los sueños de dominio, de ilimitado poderío, de venganza, atraídos por un poderoso centro de gravedad, caen hacia abajo, se esconden bajo la tierra para después reaparecer sobre ella ocupándola, asediándola. Y de ahí que se precise de la voluntad para sostener los sueños de benéfica índole, faltos de ese peso originario y reclamarlos para que aniden abajo, para que se sostengan en el nivel de la historia, para que en ella misma se encarnen, se hagan vida, se conviertan en cuerpo.

No ha tomado cuerpo la paz como estado permanente ni definitivo. Ha aparecido como empresa utópica. No sabemos los humanos todavía que es la paz una realidad tan real como el hecho de que todos nosotros tenemos un cuerpo con el que nos movemos en el espacio y en el tiempo.

La paz ha de ser concebida como el «lugar natural» del hombre. En este caso, la noción aristotélica, un tanto olvidada y puesta en entredicho por el pensamiento moderno, cobra un excepcional vigor. Pues la idea del espacio como extensión indiferenciada, homogénea, donde los cuerpos, vivos o no, inteligentes o no, se mueven, ha reemplazado a la noción de «lugar natural» de la física aristotélica que aceptó la antigüedad y estuvo vigente hasta el Renacimiento. En cuanto a los cuerpos físicos, no nos compete señalar la inadecuación de esta noción. En cuanto a la vida humana y a su dimensión histórica, este espacio indiferenciado resulta por lo menos antivital. Todo lo real tiene su lugar adecuado fuera del cual no puede vivir.

Así le sucede a la paz puesto que se trata de una situación total, es decir, de un estado que contiene a todos los diferentes estados de la historia humana que pueden irse presentando. Así mismo les sucede a todos los modos de vida que en el planeta se den en algo más de una coexistencia pacífica, en una altura de la historia donde, sin duda, se encuentra la paz.

Ciertamente la diversidad de credos religiosos y de ideologías no favorece el encuentro de este lugar común de la paz. Mas es sólo en apariencia. Basta reflexionar para descubrir enseguida que la guerra se ha dado dentro del área de un mismo credo religioso, dentro de una misma tradición, dentro del mismo país. Pues hora es ya de decir que entre todas las formas de guerra, hay una que contiene el germen de todas las otras guerras, y que es la guerra entre hermanos, la guerra civil.

En nuestra historia occidental, según se recoge en el más venerado de los libros sagrados, ya desde el principio la guerra se dio entre hermanos. Entonces lucharon los dos que había, Caín y Abel. Allí también se nos habla de otros dos hermanos por parte de padre, Isaac e Ismael, separados, escindidos aunque nunca entraran en guerra, ya que uno de ellos marchó al desierto y su descendencia halló, bajo la revelación coránica, otra unificación, otra cultura, otro esplendor. Siglos antes había nacido el Cristianismo y su figura histórica llenaba las tierras de Occidente. Las tres religiones pues, la judía, la cristiana y la musulmana, proceden de un padre común Abraham, y a pesar de estos orígenes, nunca han cesado de entrar en guerra. En los países de estos diferentes credos la paz ha sido sólo intermitente. Muchas guerras han sido, pues, guerras civiles, allá en el fondo.

Hay más ejemplos. De la tradición de Grecia nos llegan las noticias de los hijos de Edipo, historia acontecida en la ciudad de Tebas, y que fue determinante de la tragedia de Antígona. Ella fue una conciencia de paz enterrada en vida por haber igualado en sus honras fúnebres a los hermanos muertos, transgrediendo el decreto de Creón que determinaba arrojar el cadáver de Polinices, el vencido, a ser pasto de aves y fieras.

De cada guerra entre hermanos una serie inacabable de catástrofes de toda índole se desata como riada incontenible. Más casos hay, en la historia, en los que una guerra civil ha sido sobrepasada con una paz creadora, con una paz en la cual una entidad histórica ha logrado asentarse en un nivel superior de la historia. Éstos son los verdaderos dinteles que marcan indeleblemente la historia. En todos y en cada uno de ellos, una personalidad señera en lo político ha actuado sabiamente como hacedor de la paz, como creador de esa entidad histórica nueva y renovada. Así obraron Julio César o Lin-

conl. Y cuando esto no sucede de esta manera, tras una guerra se inicia o se agrava una verdadera historia de perdición que afecta al pueblo en cuestión en los estratos más profundos de su vivir, en las más íntimas zonas de su alma, de su personalidad histórica. Un proceso disgregatorio tiene lugar entonces inconteniblemente. Como ríos absorbidos por la arena, las energías vitales y espirituales de dichos pueblos afectados por una guerra civil sin paz que la sobrepasan, se van perdiendo, para reaparecer, eso sí, en los lugares más insospechados y en las formas más extrañas y originales.

Es ésta una realidad, la historia del género humano, la historia de la perdición de su unidad primera, originaria. Es la suerte del hombre, uno en principio, que se pierde en diferencias, en odios. Que se pierde en odio a los otros, en un odio bajo el cual no se encierra más que un odio a uno mismo. El hombre, aún sin darse cuenta, clama por su perdida unidad, perdida y desgarrada. El éxodo y la diáspora son pues constantes de la humana historia.

El estado de paz no puede ser otro que el de la rectificación de una historia tal, de cuya perdición pueden emerger algunas islas, aunque no queden a salvo del todo del arrastre de la guerra, del arrastre de esa guerra que cada hombre lleva dentro de sí, que cada raza alberga y contiene contra otra raza, que los países sienten ante otros países...

¿Se trata, pues, de una condición congénita de la humana naturaleza este continuo recurrir a la guerra? o ¿estamos más bien ante una especie de torcedura moral ocurrida en los primeros pasos del hombre sobre su planeta, el primer paso quizá de su historia, apenas salido del Paraíso?

Nos cuentan que Seth, el tercer hijo de Adán y de Eva, volvió al Paraíso terrenal y allí permaneció por espacio de cuarenta días, días que aprovechó para sacar una rama de árbol de la Vida, del que más tarde sería construida la cruz del Calvario, la cruz de Cristo, y que, según otros textos, el propio Seth puso en la boca del padre Adán muerto.

Recordamos este misterioso relato porque incluso a un agnóstico le puede servir y porque muestra una vuelta al Paraíso, a la patria primera, sucedida a poco del primer paso de guerra y protagonizada por un hermano que no entró en la contienda. Seth no era el sacrificado Abel ni el culpable Caín, el malo. Y como no era ni el bueno, ni el malo, fue el único que conservó dentro de sí la unidad originaria humana. Esa unidad, en cierto modo el reflejo de la unidad de Adán antes de su caída, es la que le permitió entrar de nuevo en la Tierra Primera, en la Patria Primera donde la paz era lo único que se conocía.

Se trata de reencontrar o al menos de reconocer la unidad de la condición humana, de actualizar esta idea, ciertamente nada nueva desde el punto de vista filosófico y menos nueva para las religiones dignas de tal nombre. Se trata tan sólo de verificarla, de edificar lo que sería una patria, una sola para el hombre, aunque las diferencias subsistan, mas sin que ellas desgarran, escindan.

Pero las diferencias, según hemos procurado recordar, no engendran la guerra, al menos la primera, la que se reitera una y otra vez de hermano contra hermano. La guerra se enciende dentro de la hermandad. Parafraseando a Miguel de Unamuno a propó-

sito justamente de Caín y Abel, diremos que la envidia es la primera forma de parentesco y añadiremos que la guerra es la primera forma de hermandad. Y es allí, por tanto, donde se encuentra la raíz de ella, en la hermandad. Porque la hermandad es la relación primaria donde se diversifica el ser humano y en la que se encuentra toda la complejidad de lo uno y de lo múltiple, de lo común y de lo diverso.

Inagotable es el tema de la relación fraternal. Mas quizá en la situación histórica de nuestros días sea más que nunca necesario desentrañar el contenido de esta situación. Es, desde este fondo entrañable del ser, de donde ha de nacer la paz como estado permanente del mundo.

Es el fundamento moral y vital, esta paz de las entrañas sobre la cual se edificará la construcción social, política, económica en un mundo renovado.

No podemos entrar en la consideración de los otros dos puntos antes enunciados, el de la construcción del estado de la paz, y el de los obstáculos que a él se oponen que bien merecen un sitio aparte. Nos parece que queda señalado con suficiente claridad que la paz ha de nacer desde el interior del hombre, allí justamente donde la educación tiene su campo apropiado, su acción más específica. Sin educación para la paz no habrá paz durable. Una vez más, el maestro es el responsable, aunque no él solamente, de la suerte del mundo. Mas cierto es que han de dársele medios y tiempo, ante todo tiempo y lugares, para ejercer su misión.



E S T U D I O S



# E S T U D I O S

## EDUCACIÓN Y AUTONOMÍA EN EL MODELO ESPAÑOL DE DESCENTRALIZACIÓN (\*)

MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ (\*\*)

«Es, pues, ineludible buscar entre el Estado –cuerpo demasiado grande y abstracto– y el Municipio –demasiado pequeño y no menos abstracto– un tipo de organismo intermedio que sea lanzado al agua de su propia responsabilidad (...) Como este tipo de organismo intermedio no puede ser tampoco la provincia, unidad demasiado arbitraria e insuficientemente amplia, sólo queda "la gran comarca", es decir, el principio anatómico de la región».

ORTEGA, *El Sol*, 7 de enero de 1926

«Los españoles somos el pueblo europeo que llevamos más tiempo viviendo juntos en una cierta estructura política (cien años antes que los franceses, doscientos más que los ingleses, casi cuatrocientos más que los italianos y los alemanes) y juntos hemos de seguir viviendo por mucho tiempo más, lo cual es seguro y creo que prácticamente nadie niega en parte alguna del país. Pero ello no quiere decir en absoluto que esa comunidad de vida deba identificarse indisolublemente con el armazón institucional que hoy la expresa políticamente».

GARCÍA DE ENTERRÍA, *El País*, 21 de septiembre de 1976

En 1925, con ocasión de la muerte de Antonio Maura, escribió Ortega varios artículos en *El Sol* glosando su figura. Aunque la política de Maura no fue monocorde, consideraba nuestro filósofo que primaba sobre todo lo demás su anclaje en la reforma de la Administración local. Pero esta idea de reforma, centrada en la conexión entre caciquismo y vida municipal, se le antojaba a Ortega un error de diagnóstico: «Maura lo espera todo del átomo municipal, habla poco de la provincia y con extrema timidez de la región (...) Sin embargo, al cabo de los años y las andanzas empieza

---

(\*) Este trabajo es una reelaboración y ampliación de una conferencia sobre «Organización de la educación en el nuevo mapa autonómico», pronunciada en la segunda semana de enero de 1996, dentro del Seminario que el Consejo Escolar del Estado promovió para reflexionar sobre su propio futuro en un Estado autonómico plenamente integrado.

(\*\*) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

a entreverse que la salud estaría en poner boca abajo el proyecto de Maura y seguir un orden inverso: primero, la región; luego, la provincia, y al cabo, el municipio» (Ortega, 1988, p. 83).

Hace, pues, setenta años que Ortega mantuvo, casi en solitario, la insuficiencia de una descentralización exclusivamente municipal («Yo sostengo que con esto no basta»). Entonces, ¿cuál era su propuesta? Ésta: «Imagino una nueva anatomía de España: la Península organizada en grandes regiones. Cada una estaría gobernada por una Asamblea regional o Parlamento local, que nombraría sus magistraturas ejecutivas (...) En manos del Poder central y su Parlamento nacional quedarían muy pocos asuntos; a saber: los problemas y funciones estrictamente nacionales, incluso el derecho de intervenir en las regiones cuando alguna de ellas padeciese una situación anómala» (Ortega, 1988, p. 88).

El ramillete de artículos publicado en *El Sol* durante el invierno de 1925-1926, bajo el rótulo «Maura o la política», no era una improvisación. Un año después, Ortega dio a luz otro conjunto de artículos en el mismo periódico y sobre el mismo tema de la descentralización. Aunque el momento político no fuera propicio, Ortega proponía a la nación caminar «hacia la gran reforma», que no era otra cosa que «inventar un Estado que interese a las gentes», un Estado regional.

El penúltimo artículo de esta serie terminaba con esta máxima: «*La unidad política local* (1) es la gran comarca. Organicemos a España en nueve o diez grandes comarcas...» (Ortega, 1988, p. 256). Ortega volvía a insistir en lo que ya había anunciado a lo largo del invierno de 1925: «Separemos resueltamente la vida pública local de la vida pública nacional. Así lograremos poseer plenamente las dos. Organicemos a España en diez grandes comarcas: Galicia, Asturias, Castilla la Vieja, País Vasconavarro, Aragón, Cataluña, Levante, Andalucía, Extremadura y Castilla la Nueva (...) Yo imagino, pues, que cada gran comarca se gobierna a sí misma, que es autónoma en todo lo que afecta a su vida particular; más aún: en todo lo que no sea estrictamente nacional. La amplitud en la concesión de *self-government* (2) debe ser extrema, hasta el punto de que resulte más breve enumerar lo que se retiene para la nación que lo que se entrega a la región» (Ortega, 1988, pp. 257-258). Cámbiese gran comarca por región o por nacionalidad, incorpórense algunas entidades uniprovinciales no contempladas aquí, añádanse las provincias insulares, y tendremos, con alguna variación, el mapa autonómico vigente (3).

---

(1) En cursiva en el original. Cuando en 1931 la *Revista de Occidente* editó estos artículos en un libro, con la denominación *La redención de las provincias*, Ortega indicó en el prólogo que «aunque camuflé la figura de "la región" bajo el nombre de "gran comarca", mi empeño fracasó» (Ortega, 1988, 176). Así, el último artículo, titulado *La idea de la gran comarca o región*, no llegó a ver la luz en *El Sol*, debiendo esperar tiempos mejores con el advenimiento de la República.

(2) La cursiva es del original.

(3) Recuérdese también que cuando se plantea el problema catalán en la II República, Ortega defenderá la generalización de la autonomía frente a la opinión mayoritaria de conceder un estatuto específico sólo a determinadas entidades territoriales.

Cincuenta años más tarde del artículo de Ortega sobre la «gran reforma», cuando el problema de la distribución territorial del poder levantaba de nuevo inquietud en la opinión pública española, otro intelectual, García de Enterría, publicaba en *El País* –verano de 1976– una serie de artículos sobre «la cuestión regional». El punto de partida era nítido: los españoles vivimos juntos desde hace muchos siglos «pero eso no quiere decir en absoluto que esa comunidad de vida deba identificarse indisolublemente con el armazón institucional que hoy la expresa políticamente».

Lo que García de Enterría definía como armazón institucional era una estructura estatal rígidamente centralizada, inservible ya para la convivencia pacífica de los diferentes pueblos de España. De ahí que, al igual que Ortega se pronunciara en una situación similar a favor de una descentralización territorial para todas las regiones de España, García de Enterría, en tan temprana hora, afirmaría que «el sistema regional debe ser general y no particularista o excepcional, esto es, debe regionalizarse el país entero y no sólo algunas regiones, las que invocan un particularismo cultural» (García de Enterría, 1985, p. 62) (4). Aunque esta afirmación fuera prematura en aquellos momentos, la idea de una descentralización territorial del poder del Estado, abierta a todas las regiones y nacionalidades de España, sería pronto una de las bases fundamentales de la Constitución de 1978.

## 1. LA CONFIGURACIÓN DEL ESTADO AUTONÓMICO

No me parece que se haya subrayado lo suficiente que el éxito de la transición democrática fue debido a la feliz consecución de un doble proceso de democratización y de descentralización. Efectivamente, en los difíciles años que transcurren entre 1976 y 1979 –primera fase del proceso autonómico– el Estado español se transformó *al mismo tiempo* en un Estado democrático y en un Estado descentralizado: no sólo se produjo una división horizontal del poder estatal en los tres poderes clásicos, y con ello la democratización, sino que se efectuó también una división vertical –de arriba abajo–, asignándose un poder político a unas entidades territoriales nuevas, reconocidas por la Constitución (5).

---

(4) Todos los artículos citados fueron después reproducidos con pequeñas variaciones en un libro que lleva por título *Estudios sobre autonomías territoriales*. Véase la referencia bibliográfica al final de este trabajo.

(5) Es importante precisar que el Estado no se identifica con el Gobierno, ni siquiera con el conjunto de instituciones centrales que atienden los intereses generales de la nación, sino que comprende también a las entidades territoriales que viven en su seno. De ahí que la teoría moderna del Estado haya acuñado un doble concepto: el Estado-organización, que comprende el conjunto de instituciones que son titulares de los poderes clásicos –legislativo, ejecutivo y judicial– y el Estado-ordenamiento, ámbito político que integra a las entidades territoriales –Comunidades Autónomas, provincias y municipios–. Esta distinción, respaldada por la jurisprudencia del Tribunal Constitucional, explica que, por ejemplo, las Comunidades Autónomas puedan legítimamente considerarse Estado (ordenamiento), al mismo tiempo que podemos hablar de reparto de competencias entre el Estado (organización) y las Comunidades Autónomas.

Que este doble y complejo proceso se produjera, en general, con más aciertos que errores, se debe, sin duda, al consenso de todas las fuerzas políticas y al referendo de la gran mayoría de la población. Como se ha dicho, el consenso fue «el nervio de hierro» de esta refundación del Estado.

A la hora de proceder a una ordenación territorial del poder del Estado dos eran los modelos antitéticos que tenían a la vista los constituyentes españoles: el modelo centralizado y el modelo federal. Ambos sometidos, sin embargo, a un proceso singular: desde la Segunda Guerra mundial los históricos Estados europeos centralizados alumbran en su interior poderosas fuerzas centrífugas que los encaminan hacia fórmulas de descentralización territorial (primero fue Italia, luego Bélgica, más tarde el Reino Unido, finalmente la centralizada Francia), mientras que los históricos Estados federales ven crecer en su seno importantes fuerzas centrípetas que tienden a fortalecer los poderes de la Federación, del poder central.

Ante esta doble y aparentemente contradictoria situación, la forma de Estado regional, adoptada por Italia en 1947 e inspirada en la Constitución republicana de 1931, pareció a muchos un punto de encuentro entre el Estado centralizado y el Estado federal, una forma política a la que podían dirigirse nuestros constituyentes (Parejo, 1981, pp. 7-8). Una primera lectura de la Constitución de 1978 así parece indicarlo, ya que el Estado que allí se crea es una combinación de dos principios, el de unidad y el de autonomía (hay un tercer principio, el de solidaridad, sobre el que tendremos que volver). El principio de unidad es inequívoco: un solo ordenamiento constitucional, una única nacionalidad española, un idéntico y básico estatuto jurídico para todos los españoles, unos órganos constitucionales para todo el territorio nacional, etc. También el principio de autonomía se afirma con rotundidad: las nuevas entidades territoriales de carácter intermedio que la Constitución reconoce –las regiones y las nacionalidades– aparecen dotadas de la máxima autonomía, aunque sometidas a los límites derivados del principio de unidad y del de solidaridad (Parejo, 1981, pp. 10-11).

Pero una segunda lectura nos revela que la autonomía política y administrativa que la Constitución preconiza va más allá de lo que, por ejemplo, consagra la Constitución italiana que dio a luz el Estado regional. Así, pronto se comenzará a hablar entre nosotros de Estado regional *sui generis* (T. R. Fernández), Estado federo-regional (Trujillo) o federalizante (Martín Mateo), Estado autonómico (Sánchez Agesta), aludiendo de este modo a una nueva forma de Estado que admite tal grado de descentralización territorial que lo acerca a los modelos federales. Podemos, pues, decir que estamos ante un Estado autonómico de corte federal. Es así porque, frente al modelo italiano, se parte en realidad de un sistema de lista única de competencias, las exclusivas del Estado del artículo 149.1 de la Constitución, tratamiento similar al de la Federación en los modelos de este tipo, pudiendo corresponder a las Comunidades Autónomas todas las competencias no especificadas en el citado precepto constitucional, siempre que así lo asuman en sus correspondientes estatutos de autonomía.

A la hora de detectar la influencia de los modelos federales en nuestra Constitución, existe también un amplio acuerdo en indicar que es el alemán el que mayor influencia ha ejercido. Pero tanto el modelo alemán como el suizo son hoy arquetipos de lo que se ha llamado federalismo de ejecución, federalismo cooperativo o federalismo de asociación. Basta leer el artículo 149.1 de la Constitución para ver que el Estado se ha reservado fundamentalmente competencias de legislación, programación o planificación, coordinación y control, dejando un amplio espacio para lo que es básicamente competencia de las Comunidades Autónomas: desarrollo legislativo y de ejecución. Dicho en otras palabras: «La Constitución ha querido, al propiciar la fórmula de la ejecución autonómica de la legislación estatal, articular certeramente dos principios políticos: que la legislación, en las materias de que se trata, sea uniforme a todo el territorio nacional, uniformidad que se asegura atribuyendo su formulación al Estado (...), pero a la vez ha querido también que la ejecución de esa legislación uniforme sea propia de las poblaciones de cada Comunidad Autónoma» (García de Enterría, 1983, pp. 39-40). La existencia de dos poderes concurrentes, uno facultado para dictar esa legislación que el constituyente ha querido que fuese uniforme en virtud de su condición básica, y otro habilitado para el desarrollo legislativo y para la gestión, hace que inevitablemente ambos poderes tengan que ejercerse bajo el principio de la cooperación. La cooperación de las instituciones es, como veremos, el alma de este federalismo de ejecución en que los constituyentes se inspiraron y el principio que forma el eje cardinal de Estado autonómico.

## 2. EL PROCESO AUTONÓMICO

Toda la doctrina está de acuerdo en que el *título VIII* de la Constitución española es la parte más deficiente, contradictoria y ambigua de nuestra superley. Y, sin embargo, el título VIII fue, y sigue siendo, la clave de bóveda de todo el entramado que constituye el Estado autonómico. La explicación debe buscarse en la difícil situación en que se encontraron los constituyentes españoles para encontrar un fórmula viable de organización territorial del Estado que fuera susceptible de consenso. Esta fórmula consistió en eludir en el texto constitucional un modelo de Estado cerrado, perfectamente delimitado, cosa harto improbable de conseguir en aquellos momentos, y acordar un conjunto de principios básicos que permitiera la delimitación del Estado en un futuro más o menos mediato. De ahí que el artículo 149 remita a un postrer desarrollo estatutario e, incluso, en algunas materias, a normas básicas estatales, es decir, a lo que después se ha llamado el «bloque de constitucionalidad».

El título VIII, pues, no impone una estructura territorial definida. En cierto sentido, puede hablarse de un modelo abierto dentro de unos principios básicos bien delimitados. Así lo entendió el Tribunal Constitucional que en su primera sentencia autonómica, la 32/1981 sobre la Ley de las diputaciones catalanas, señaló que el constituyente en el título VIII sólo «prefigura una distribución territorial del poder político», lo que equivale a «sugerir una forma territorial de Estado que requería todavía para su concreción

de un proceso autonómico cuyo ritmo y características tampoco aparecían impuestos» (Cruz Villalón, 1991, p. 3343).

Se ha dicho que el Estado autonómico es un proceso incesante, una estructura *in fieri*, algo que está haciéndose (6). Efectivamente, puede decirse que hasta el momento este proceso autonómico ha recorrido tres fases claramente diferenciadas: una primera que comienza en los meses iniciales de la transición y que incluye las preautonomías, el período constituyente y la aprobación de los estatutos autonómicos vasco y catalán en 1979; una segunda fase que abren los acuerdos autonómicos de 1981 y que abarca la aprobación de los restantes estatutos, el debate político de la LOAPA y su anulación parcial por el Tribunal Constitucional, el impulso a los traspasos de funciones y servicios a las Comunidades con plenas competencias y la aparición de las administraciones autonómicas; hay aún una tercera fase, en fin, en la que nos encontramos, que aparece presidida por los pactos autonómicos de 1992, y que se concreta en la aprobación de varias leyes de transferencia a las Comunidades sin competencias plenas, la posterior reforma de sus estatutos y el consiguiente proceso de traspasos a partir de 1995 (7).

Estamos, pues, en una fase de plena integración en el Estado de aquellas Comunidades que iniciaron el camino de la autonomía por el procedimiento más lento del artículo 143 de la Constitución. Dotadas de una embrionaria administración para hacer frente a las competencias limitadas del artículo 148 de la Constitución, la recepción de los traspasos de servicios revela que a su término, España se habrá dotado de un Estado integrado por diecisiete Comunidades Autónomas en el pleno ejercicio de sus competencias. Nos encontramos, pues, a las puertas de la realización plena de un modelo. Es la hora de la complejidad autonómica y el momento de la política y de la administración.

### 3. LA DESCENTRALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL ESTADO AUTONÓMICO

El sistema educativo español surge en el siglo XIX de manos del liberalismo moderado. Dos principios básicos, entre otros, han inspirado la organización de la educación española desde su nacimiento: centralización y uniformidad. Estos rasgos han permanecido prácticamente intactos desde su origen hasta 1978, a pesar de las innumerables reformas que han tratado de modificar el sistema educativo. Como ha señalado Viñao, en nuestra historia contemporánea sólo ha habido tres rupturas profundas de la organización de la educación, dos de ellas frustradas: la primera se produce con la revolución de 1868, de mano de los progresistas, partidarios, como es sabido, de la

---

(6) Véase el prólogo de Lucas VERDÚ a SANTOLAYA MACHETTI (1984); la referencia en la página 11.

(7) Un importante estudio de las dos primeras fases, que incluye no sólo problemas sino también propuestas, puede hallarse en J. TORNOS. *et al.* (1988).

descentralización; la segunda está ligada a la implantación de la II República y a los intentos de descentralización política y administrativa; la tercera, la que inaugura la Constitución de 1978, es la única que ha superado hasta el momento la prueba del tiempo, permitiendo la formación efectiva de un sistema educativo descentralizado (Viñao, 1994, pp. 35-48). Veamos, pues, brevemente, lo que ha establecido la Constitución a este respecto.

Aunque no sea el objeto de nuestro estudio la distribución de competencias educativas (8), debe indicarse que al artículo 149 asigna al Estado, en su acepción de organización o aparato institucional, las siguientes competencias:

- a) una competencia genérica, como es la de regular las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos fundamentales (artículo 149.1.1.<sup>a</sup>). Es un precepto importante para nosotros porque habilita al Estado para ser garante de la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, catalogado como un derecho fundamental en el capítulo segundo del Título primero de la Constitución. Este precepto respalda, por tanto, la función compensatoria del Estado, aunque referida siempre a los contenidos básicos y esenciales del derecho a la educación;
- b) la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales (artículo 149.1.30.<sup>a</sup>);
- c) las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia (artículo 149.1.30.<sup>a</sup>).

Éstas son las referencias –una genérica y dos específicas– que hace la Constitución sobre las competencias educativas del Estado. Como puede observarse, son competencias fundamentalmente normativas. De ahí que las Comunidades Autónomas reservaran para sí en sus estatutos las competencias propias de la ejecución, bien cifradas en potestades de desarrollo legislativo bien en facultades de gestión del subsistema educativo existente en su ámbito territorial (9). Finalmente, las leyes orgánicas que han asumido, como normas básicas, el desarrollo del artículo 27 han incidido también en este campo, aportando nuevos elementos de delimitación competencial y nuevos cauces de cooperación.

---

(8) Remito para ello al trabajo de VIÑAO ya citado. También puede consultarse el Informe que sobre la descentralización educativa presentó el Ministerio de Educación y Ciencia a la Conferencia de Ministros de Educación de Bogotá (1993), que hace un análisis exhaustivo del reparto competencial en educación. Asimismo puede consultarse la ponencia que presenté al V Congreso Interuniversitario de la Educación, celebrado en Sitges (1995), bajo el título «La política educativa del Estado autonómico», pp. 94-98 (véase para todos estos estudios la referencia bibliográfica).

(9) Recuérdese también que algunas Comunidades tienen además potestades de legislación en los supuestos de competencias exclusivas en sentido estricto (por ejemplo, en los casos de cooficialidad de lenguas).

#### 4. LOS MODELOS EUROPEOS DE DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA: ESPECIAL CONSIDERACIÓN DE ALEMANIA Y DE SUIZA

Las dificultades existentes para efectuar una tipología de la descentralización, fruto de la variedad de elementos que cabe contemplar en el ámbito de la organización de la educación, explica que las clasificaciones al uso no sean demasiado satisfactorias. Así ocurre, por ejemplo, con la que formula el Consejo de Europa que, tratando de englobar prácticamente a todos los países europeos, presenta una taxonomía muy sencilla: sistemas educativos centralizados, sistemas educativos en vías de descentralización y sistemas educativos descentralizados (Conseil de l'Europe, 1994, pp. 11-12).

Otra catalogación más refinada sería la de la OCDE, que distingue, desde la perspectiva de la organización de la educación, cuatro niveles: el nivel máximo de descentralización aparece atribuido a aquellos países en los que la descentralización llega a las propias aulas, es decir, donde hay una auténtica autonomía del centro escolar; un segundo nivel de descentralización sería ocupado por aquellos países en los que la descentralización permite que el poder de decisión llegue hasta las autoridades locales o municipales; un tercer nivel de descentralización vendría dado por países donde la competencia es ejercida por una entidad territorial distinta del poder central, sea ésta una administración regional o federal; finalmente, un cuarto nivel en el que el poder de decisión recae sólo en la Administración central del Estado (OECD, 1993).

La lista que plantea la OCDE tiene la virtud de establecer los cuatro grandes planos de decisión de cualquier organización de la educación: autoridades centrales, autoridades regionales o federales, autoridades locales y autoridades escolares *stricto sensu*. Sin embargo, esta ordenación no permite establecer las debidas matizaciones entre los diferentes sistemas educativos ni, sobre todo, señalar los diversos grados de descentralización existentes.

Partiendo de dos criterios fundamentales –¿quién tiene el poder de decisión? ¿sobre qué materias?– podría hablarse de hasta siete niveles de descentralización que configuran otros tantos modelos weberianos, distintos según se residencie, en definitiva, el poder de decisión: el primer nivel del que partimos es el de los sistemas educativos centralizados –por ejemplo, Irlanda–; un segundo nivel lo ocupan aquellos sistemas que siendo centralizados han manifestado legislativa y orgánicamente tendencias hacia la descentralización –Francia, a partir de la creación de la región, sería uno de estos modelos–; un tercer nivel es el de aquellos países que tienen un Estado regional y, en consecuencia, desarrollan competencias en el ámbito de la educación de alguna entidad –Italia sería aquí el paradigma–; España ocuparía el cuarto nivel de descentralización educativa, más desarrollado que el caso italiano pero menos exigente que los modelos siguientes; un quinto nivel lo desempeñan los sistemas educativos federales, como es el caso típico de Alemania; en un sexto nivel de descentralización estarían aquellos países como Suiza o Estados Unidos en los que la descentralización no se agota en los Estados federados, sino que se sitúa en las corporaciones locales; el séptimo nivel, en fin, es aquel en el que la descentralización no se detiene en las autoridades locales sino que pe-

netra hasta el interior de las mismas aulas –Gran Bretaña, a pesar de la reforma de 1988, ocuparía este último nivel– (Puelles, 1992).

¿Por qué sitúo nuestro sistema educativo en el cuarto nivel, justo como un sistema intermedio de descentralización, distante, aunque no por igual, del sistema regional y del federal? Porque las competencias que la Constitución, los estatutos de autonomía y las leyes orgánicas de educación (LRU, LODE y LOGSE) asignan al Estado en cuanto organización, en cuanto conjunto de instituciones centrales o generales, son importantes desde el punto de vista del poder de decisión: el Estado determina la ordenación general del sistema educativo –niveles, modalidades, etapas, ciclos y especialidades de enseñanza–; fija las enseñanzas mínimas que integran el currículo básico nacional; regula las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales; finalmente, controla la observancia de las leyes estatales en las Comunidades Autónomas mediante la alta inspección. Como se ve, son competencias sustanciales que alejan al sistema español del modelo federal donde el poder central, la Federación, no tiene apenas competencias en educación.

En función, pues, de las competencias asignadas por el «bloque de constitucionalidad», el modelo español ocupa una posición intermedia, porque si bien no lo podemos identificar en un sentido estricto con los modelos federales, se encuentra, sin embargo, lejos de un sistema centralizado como Irlanda, no se limita como en el caso francés a medidas correctoras de la centralización, ni asigna competencias de menor cuantía a las Comunidades Autónomas como en el caso de Italia. Visto el modelo desde la perspectiva de las Comunidades Autónomas, se aprecia que, en aquellas Comunidades que han recibido los traspasos de servicios, se ha suprimido la Administración periférica del Estado que allí existía, se ha transferido a las Comunidades parte importante del poder de decisión sobre el profesorado, se ha puesto a disposición autonómica la totalidad de los servicios de inspección técnica, se han traspasado todos los centros docentes –incluidas las Universidades–, se ha dado una amplia participación a las Comunidades en el desarrollo del currículo nacional –un 35 por 100, salvo en las que cuentan con lengua propia que asciende a un 45 por 100, se ha transferido la competencia para la expedición de los títulos –no obviamente la regulación– y, para hacer frente a sus nuevas obligaciones, se ha otorgado la autonomía financiera a las Comunidades de acuerdo con el procedimiento constitucionalmente previsto. Por todo lo expuesto, parece que podemos decir que estamos ante una descentralización administrativa prácticamente total y una considerable descentralización política. Por eso pensamos que, tanto desde la perspectiva del Estado (organización) como de las Comunidades Autónomas, el modelo puede calificarse de intermedio, aunque más cercano al modelo alemán, que le supera, que al modelo italiano, al que excede con creces. Es precisamente esta cercanía a los modelos federales lo que un autor ha denominado «*la proximidad objetiva*» (10) del Estado autonómico a las formas

---

(10) En cursiva en el original.

organizativas federales (Trujillo, 1993, p. 131), la que aconseja utilizar como referentes, en nuestro caso, los modelos alemán y suizo (11).

### *La organización de la educación en el modelo alemán*

Frente a la tradición anglosajona, anclada básicamente en las autoridades locales, y frente al legado francés, de fuerte vocación central, el sistema alemán, si aislamos el paréntesis de la dictadura nacionalsocialista, ha sido desde su nacimiento histórico un modelo de organización federal. Como es sabido, la organización de la educación echa sus raíces en la llamada «soberanía cultural» de los *Länder*.

En Alemania existe un Ministerio federal de Educación desde 1969, pero sus competencias en este ámbito son muy limitadas. Puede decirse que, en general, son facultades de coordinación y de cooperación, no poderes de decisión (12); en cualquier caso, nunca son potestades de ejecución. La competencia está realmente en los *Länder*, no en la Federación (13).

Ahora bien, en virtud de un fenómeno que ya hemos señalado, el ascenso de las fuerzas centrípetas en Alemania ha producido varias reformas de la Ley Fundamental de Bonn que han ampliado el poder competencial de la Federación. Entre las nuevas competencias cabe destacar principalmente dos: a) la regulación de las condiciones de ayuda para la formación; b) la promulgación de directrices generales para el funcionamiento de las Universidades. Aún así, las competencias de la Federación siguen siendo escasas, si las comparamos, por ejemplo, con las del Estado español. En realidad, el modelo alemán sigue siendo fiel a la Carta fundacional de 1949 que estableció abiertamente un federalismo educativo cooperativo. Veamos, por tanto, los cauces de cooperación que utiliza el modelo alemán (14).

---

(11) Excluimos del análisis comparado el federalismo austríaco, porque aquí los *Länder* funcionan como una administración indirecta, es decir, cumplen la función de ejecución de las leyes federales con subordinación jerárquica a la Federación, que no sólo supervisa la ejecución, sino que también emite instrucciones vinculantes para los *Länder*, resuelve en apelación los recursos contra las decisiones de ellos, etc. No hay, pues, puntos de contacto con el caso español, donde las administraciones autonómicas no están sometidas al principio de jerarquía, sino al de competencia.

(12) No obstante, en la carta magna alemana se dan algunos poderes a la Federación en materia de educación, especialmente tres: competencia sobre la formación profesional no reglada u ocupacional, regulación de las condiciones de acceso a la Función Pública docente y promoción de la investigación (tan ligada a la Universidad).

(13) La organización que reflejamos corresponde a la República Federal Alemana, si bien después de la reunificación esta organización, como tantas otras cosas, ha sido impuesta a los *Länder* de la antigua República Democrática Alemana.

(14) Para más información me remito al «Informe educativo» del Instituto Max-Planck de Investigación Educativa. Ha sido publicado por la *Revista de Educación*, números 296 a 300; la información sobre las fórmulas de cooperación puede verse en el núm. 297, pp. 431-438.

En primer lugar, la Conferencia Permanente de los Ministros de Cultura de los Estados, de gran influencia sobre la Conferencia de Consejeros de Educación española. Creada en 1949, funciona desde entonces ininterrumpidamente con la misión de ocuparse de los asuntos que afectan a todos los *Länder* y adoptar decisiones conjuntas de interés general.

Sus órganos de trabajo son el Pleno –integrado por todos los ministros–, la Presidencia –rotativa para cada uno de ellos–, un secretariado –con funciones de planificación y coordinación–, comisiones y subcomisiones.

La Conferencia funciona con el criterio de la unanimidad, tanto en el Pleno como en las diferentes comisiones. A pesar de la unanimidad, los acuerdos carecen de valor vinculante desde el punto de vista jurídico, aunque tienen un gran peso político. Son, sin embargo, recomendaciones que sólo adquieren valor cuando los *Länder* adoptan las medidas legislativas, reglamentarias o de ejecución oportunas.

Como habrá podido apreciarse, la unanimidad es la base de la Conferencia, criterio que sigue siendo discutido en Alemania pero que fuerza a las partes a buscar el consenso. Lo cierto es que la Conferencia ha conseguido grandes aciertos en el campo de la coordinación educativa. A título de ejemplo señalemos los siguientes: el convenio de Sarrebruck sobre la enseñanza secundaria superior (1960), el programa experimental para la escuela comprensiva (1969), el acuerdo sobre plazas universitarias (1972), la revisión del grado superior del Bachillerato (1982), etc.

Además de la Conferencia existe otro organismo muy notable, la Comisión Mixta para la Planificación de la Enseñanza. Creada en 1970, ha funcionado como un órgano paritario integrado por once representantes de los Estados federados y siete del Gobierno federal (estos últimos con once votos también). Aunque las decisiones son fruto de una mayoría de tres cuartos, carecen de valor vinculante para la minoría discrepante, lo que ha hecho del consenso el criterio básico de actuación de este órgano.

La Comisión Mixta no tuvo éxito en su proyecto más ambicioso, el Plan Global de Enseñanza de 1973, que fracasó definitivamente en 1982. En cambio ha sido más afortunada en la formulación de proyectos de reformas parciales llevados a cabo por la cooperación bilateral de la Federación y de algunos *Länder*. Financiados, por regla general, a partes iguales entre la Administración federal y la de los miembros federados, los proyectos han sido muchos y de singular importancia: integración de alumnos extranjeros, promoción educativa de minusválidos, nuevos modelos de educación profesional, programas experimentales de enseñanza superior, etc.

Además de estos órganos existen o han existido otros de participación y asesoramiento que conviene subrayar: la Comisión Alemana de Educación y Enseñanza, el Consejo Alemán de Educación y el Consejo Científico.

La Comisión Alemana de Educación y Enseñanza fue creada en 1953 con la misión de analizar el desarrollo del sistema educativo y proponer recomendaciones y sugerencias. Sus miembros lo eran en función de su condición de personalidades independientes pero, en realidad, la Comisión fue un foro mixto de asesoramiento pedagógico y de

representación de intereses. No ha sido un órgano con vocación de permanencia, aunque haya tenido algunos éxitos, como sus recomendaciones para la reforma de la escuela elemental, que ejercieron una gran influencia. No obstante, desapareció en 1965.

En 1965 surgió a la luz el Consejo Alemán de Educación con la intención de superar las deficiencias de la extinta Comisión citada. El instrumento para ello fue doble. Se dotó al Consejo, por una parte, de una instancia consultiva, la Comisión pedagógica, compuesta por notables personalidades del mundo de la educación, y, por otra, de una instancia más operativa, la Comisión gubernativa, que albergaba a los representantes de los ministros de los *Länder*, la Federación y autoridades municipales de alto nivel (la Comisión pedagógica elevaba sus propuestas a la gubernativa). El Consejo como tal jugó un buen papel en la vida de la educación alemana. Importantes fueron, por ejemplo, sus recomendaciones sobre la reforma estructural del sistema educativo, pero las tensiones políticas entre partidos de distinto signo hicieron inviable este órgano de participación y asesoramiento.

Finalmente, el Consejo Científico. Aunque es un órgano para el fomento y coordinación de la investigación científica, lo traigo a colación porque es una muestra más de la riqueza de técnicas de cooperación que ha sabido desplegar el federalismo moderno (15). El Consejo se compone de una Comisión científica, integrado por personalidades propuestas por las más importantes organizaciones científicas, y una Comisión administrativa, nombrada por la Federación y los *Länder*. Ambas comisiones tienden a formar comités mixtos a fin de conseguir el mayor acuerdo en sus propuestas, que elevan a una Asamblea general conjunta. Esta Asamblea decide por mayoría de dos tercios. La originalidad de este Consejo está en que trata de conjugar la organización bicameral –las comisiones– con una estructura decisoria unicameral –la Asamblea–. Por otra parte, su fuerza y su debilidad está en el consenso: cuando éste se alcanza la influencia del Consejo es decisiva.

#### *La organización de la educación en el modelo suizo*

Un profundo conocedor del sistema educativo suizo señaló hace pocos años que este modelo, no suficientemente conocido, es posiblemente uno de los mejores ejemplos de federalismo cooperativo. Y lo es porque los suizos, pasados los años setenta, de intenso debate escolar, han conseguido hacer de la educación «una cuestión de Estado que refleja pactos políticos fundamentales: el pacto constitucional que reconoce la soberanía de los cantones en la materia, el pacto social que reconoce la contribución de la escuela a la conservación de la identidad nacional suiza y del orden social establecido, y el pacto económico de conservación y desarrollo de un sistema de organización y producción que ha dado a la población suiza una situación de bienestar que el resto del mundo envidia» (Rodríguez Durántez, 1989, 425).

---

(15) Debemos resaltar que el Consejo Científico ha tenido un papel destacado por sus recomendaciones para el desarrollo y creación de nuevas Universidades.

Por otra parte, el modelo suizo de descentralización educativa federal y municipal tiene para nosotros un doble atractivo: primero, porque Suiza es, como España, un país de una gran diversidad geográfica, histórica, cultural y lingüística; segundo, porque también en Suiza existe la opinión generalizada de que las reglas competenciales de la Constitución son imprecisas, escasamente técnicas y ambivalentes. Quizás por ello, Suiza ha desplegado un fuerte mecanismo de integración presidido por dos principios básicos que aglutinan la disparidad existente: el consenso como norte político y la cooperación como cauce de los distintos niveles de competencia (federal, cantonal y local).

La organización de la educación responde al modelo federal. No existe aquí un Ministerio específico de Educación. Más aún, las limitadas competencias de la Confederación (16) corresponden, de una parte, al Ministerio del Interior, en cuyo seno se encuentra la Oficina Federal de Educación y Ciencia, y, de otra, al Ministerio de Economía, que tiene a su cargo la competencia legislativa y de gestión respecto de las ayudas federales a la formación profesional.

Pero la competencia sustantiva la tienen los *cantones* o Estados federados, si bien no deja de ser otra singularidad suiza que hayan sido los propios cantones, por medio de sus Constituciones o mediante leyes atributivas de competencias, los que hayan «llenado» el ámbito competencial de los municipios, circunscrito fundamentalmente a la educación infantil y a la educación primaria.

Que la complejidad de tres niveles decisorios no haya obstaculizado la calidad del sistema educativo suizo, comúnmente reconocida, se debe sin duda a la existencia de «unos principios generales que forman parte del régimen constitucional no escrito y que condicionan de manera fundamental las relaciones entre las diferentes Administraciones educativas, como son los de cooperación entre la Confederación y los cantones y entre los cantones entre sí, los de fidelidad confederal y de acuerdo mutuo y el principio de espíritu federal que supone que cuando la Confederación ejerce sus competencias, siempre debe dejar a los cantones toda la autonomía que sea compatible con la justa realización de los cometidos que aquélla tiene confiados» (Aubert, 1983) (17).

Suiza tiene en su haber uno de los más veteranos instrumentos de cooperación. En efecto, la Conferencia Suiza de Directores Cantonales de la Instrucción Pública nació en 1897, precisamente para resolver problemas de interés común. Formada por los ministros cantonales de Educación (no incluye a la Administración federal o central), ha venido funcionando desde entonces y resolviendo problemas importantes, si bien siempre como consecuencia de largos plazos de estudio y de negociación, amplios procesos de experimentación, procedimientos de evaluación, etc. Entre sus logros debemos destacar el Concordato de 1970, que incide sobre materias fundamentales para la educación suiza y que fue aprobado por unanimidad.

---

(16) Corresponde a la tradición suiza la singularidad de mantener este término, a pesar de que desde 1845 Suiza es jurídica y políticamente una federación.

(17) Citado en RODRÍGUEZ DURÁNTEZ, 1989, p. 448.

Los órganos de la Conferencia son: la Asamblea general, el Presidente, el Comité y el Secretario general. El Comité, órgano efectivo de gobierno, integra a las cuatro conferencias regionales existentes. Hay además comisiones de trabajo, especialmente la de secretarios regionales, que se ocupan sobre todo de presupuestos y de programas diversos, y la comisión pedagógica, compuesta por representantes de las conferencias regionales, asociaciones y expertos en educación, que prepara las recomendaciones de coordinación en materia de enseñanza. Además de estas comisiones iniciales, existen otras referentes a la enseñanza secundaria, medios audiovisuales, comunicación e información, etc.

Especial relieve cobran las conferencias regionales. Hay cuatro conferencias regionales, que agrupan a todos los cantones, actuando como un mecanismo de coordinación para asuntos propios de carácter geográfico, cultural y lingüístico. Como ya hemos visto, estas conferencias no sólo no son toleradas por la Conferencia general sino que ésta las ha integrado en su seno.

Como ejemplo de la riqueza de fórmulas de coordinación y de cooperación tenemos que la Confederación, el poder central, y la Conferencia de Directores Cantonales han creado, conjuntamente, el Centro Suizo de Documentación educativa y el Centro Suizo de Coordinación para la investigación en materia de enseñanza. Ambos organismos se financian a partes iguales y están regidos por una comisión mixta de presidencia rotatoria. También merece citarse, como ejemplo de cooperación intercantonal, el Centro Suizo para el Perfeccionamiento de los profesores de enseñanza secundaria, creado por la Conferencia general. Existen, además, múltiples convenios de cooperación intercantonal.

Como vemos, son muchos los órganos de coordinación que funcionan en Suiza, si bien aquí la coordinación no aparece como un principio jerárquico de dirección, sino como un proceso de abajo arriba en el que los órganos superiores de nivel intercantonales garantizan el marco político y legal de relaciones entre todos los niveles decisivos que constituyen la razón de ser del sistema educativo suizo. En realidad, lo que los suizos llaman coordinación, nosotros lo calificaríamos como cooperación. Si la organización de la educación en este país nos parece tan sugerente es porque, en definitiva, los suizos, con paciencia y con tenacidad, han sabido forjar un sistema educativo basado en los principios de ayuda mutua y contribución recíproca.

## 5. EL MODELO ESPAÑOL DE DESCENTRALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Del mismo modo que el proceso autonómico puede contemplarse en tres fases distintas, la formación del modelo concreto de descentralización educativa admite también dos períodos diferenciados: se podría hablar de un modelo material de descentralización, forjado básicamente por los gobiernos de la extinta Unión de Centro Democrático (UCD) y, en una segunda fase, podría decirse que este modelo ha sido completado, sobre todo en lo que concierne a los procedimientos de coordinación y cooperación, por los gobiernos de la etapa socialista.

Sentadas las reglas competenciales en la Constitución y en los estatutos de autonomía, el modelo material de competencia fue precisado por la Ley Orgánica reguladora del Estatuto de Centros Escolares de 1980 (LOECE), y ratificado posteriormente por la jurisprudencia del Tribunal Constitucional. De ahí que las relaciones competenciales en el campo específico de la educación quedaran establecidas de la siguiente manera: el Estado tendría fundamentalmente competencias sobre la ordenación general del sistema educativo, los títulos académicos y profesionales, la fijación de las enseñanzas mínimas y la alta inspección; las Comunidades Autónomas tendrían básicamente competencias de desarrollo legislativo y de administración de la educación, dentro del marco estatal delimitado por el «bloque de constitucionalidad».

Con posterioridad, y dado que el proceso autonómico en educación es relativamente abierto, varias leyes orgánicas de los gobiernos socialistas han ido delimitando el campo relacional de competencias. Así, la Ley Orgánica de Reforma Universitaria de 1983 (LRU) distribuyó el ámbito competencial de la enseñanza superior en tres niveles distintos: el del Estado, el de las Comunidades Autónomas y el de las propias Universidades, si bien, de acuerdo con el artículo 27.10 de la Constitución, el peso de la autonomía recayó fundamentalmente sobre las Universidades; la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación de 1985 (LODE) amplió el campo competencial definiendo una nueva competencia, la programación general de la enseñanza, compartida entre el Estado y las Comunidades Autónomas, al mismo tiempo que introducía la reserva reglamentaria a favor del Estado en algunos supuestos, si bien es cierto que la restringía a sólo dos casos (reglamento de los aspectos básicos del régimen de conciertos y reglamento de requisitos mínimos de los centros escolares); finalmente, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) ensanchaba las competencias de las Comunidades Autónomas, no porque les confiriera el desarrollo de la reforma educativa —competencia autonómica comprendida en las facultades de ejecución—, sino porque sometía la potestad reglamentaria del Estado, en determinadas materias, a la necesidad de obtener el acuerdo expreso de las Comunidades Autónomas o someter a consulta o a informe de ellas determinados aspectos de la ley. Sin embargo, a mi juicio, más importante que las innovaciones competenciales de este período ha sido la creación y puesta en marcha de dos instituciones llamadas a tener un peso considerable en la organización futura de la educación: la Conferencia de Consejeros de Educación, creada por la LODE, y el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, fruto de la LOGSE (18). De ambos organismos tendremos que ocuparnos ampliamente.

### *Los pactos autonómicos de 1992*

Como es sabido, la Constitución estableció una nueva distribución territorial del poder del Estado en función del llamado principio dispositivo. Es decir, asenta-

---

(18) Existe un tercer organismo creado por la LRU: el Consejo de Universidades. La ley le asigna funciones de ordenación, coordinación, planificación, propuesta y asesoramiento, lo que hace de este órgano una pieza básica de la enseñanza superior en el Estado autonómico. Sin embargo, no nos ocupamos ahora de este órgano ya que el presente trabajo se centra básicamente en la organización de la educación escolar.

das las reglas básicas competenciales en el artículo 149, correspondía a los territorios históricos, provincias y municipios, disponer sobre múltiples cuestiones: vía de acceso a la autonomía, denominación de la Comunidad, asunción estatutaria de competencias –conectada con las vías de acceso a la autonomía–, instituciones de autogobierno, etc.

Producto del principio dispositivo –y de otros preceptos constitucionales concordantes– fue el ingreso en la autonomía plena de siete Comunidades, adoptando las restantes el camino más lento del artículo 143 de la Constitución. De este modo, mientras que de 1980 a 1983 se realizaron los traspasos a las Comunidades de competencia plena (Navarra se incorporó más tarde, en 1990), las restantes Comunidades fueron administradas por el Estado a la espera de que transcurriera el plazo de los cinco años previstos por la Constitución para proceder a la reforma de sus estatutos y al consiguiente traspaso de funciones y servicios.

No vamos a entrar ahora en la polémica que surgió una vez transcurridos los cinco años: ¿cada Comunidad debía proceder a una reforma de sus estatutos o debía preverse un procedimiento común para la ampliación de las competencias? Dada la diversidad con que los estatutos regulaban las diferentes materias competenciales, el primer camino –según unos– llevaría a una excesiva heterogeneidad que impediría el normal funcionamiento del Estado autonómico; en el segundo caso –según otros– se produciría una mayor homogeneidad, necesaria para la buena marcha del Estado autonómico, aunque con ello perdiera algo la diversidad.

La solución vino dada por los pactos autonómicos de 1992, sellado entre los dos principales partidos del arco parlamentario. Los pactos se pronunciaron por allanar el camino hacia un Estado integrado por diecisiete Comunidades plenamente Autónomas, inclinándose, por tanto, por una homogeneidad básica que permitiera el acceso a un mismo techo competencial. El procedimiento para ello fue la promulgación de las correspondientes leyes orgánicas de transferencias, al amparo del artículo 150.2 de la Constitución, y posterior reforma de los estatutos de autonomía. Dicho procedimiento se consumó en marzo de 1994, por lo que concierne a la reforma estatutaria y en 1995-1996, por lo que se refiere a la práctica realización de los traspasos de funciones y servicios.

¿Que ocurrió en educación? Aparte de extender a todas las Comunidades la fórmula autonómica de competencia que ya conocemos, los pactos autonómicos de 1992 hicieron especial énfasis en la cooperación y, por tanto, en los siguientes aspectos:

- deber de información de las Comunidades sobre el funcionamiento del sistema educativo;
- creación de nuevos centros docentes e implantación de nuevas enseñanzas, basados ambos aspectos en los criterios generales de planificación que establezca la Conferencia de Consejeros de Educación;

- adopción de mecanismos que garanticen una prestación homogénea del servicio público de la educación;
- puesta a punto de procedimientos de evaluación del sistema educativo en su conjunto;
- establecimiento de procedimientos para la determinación de las estadísticas de interés estatal;
- adopción de las medidas estatales precisas para corregir las desigualdades que puedan producirse en la educación;
- principios comunes en las políticas de inversiones y de personal.

Mención especial merece el tratamiento que los pactos dan a la Conferencia de Consejeros de Educación, consagrada como un órgano de coordinación y de cooperación con la misión de garantizar el funcionamiento del sistema educativo. Los pactos indican también que la Conferencia deberá ser reforzada institucionalmente y proceder a su regulación (periodicidad de las reuniones, funciones, procedimiento de toma de decisiones, seguimiento del sistema educativo y examen de los desequilibrios con vistas a su corrección).

Finalmente, el plazo de realización de los traspasos no se determina en los pactos de modo uniforme. En educación, dado que la LOGSE ha puesto en marcha una reforma educativa compleja, sometida a un dilatado calendario de implantación gradual, consideraron necesario las partes firmantes «adecuar el calendario a los compromisos establecidos para implantar la reforma educativa aprobada por las Cortes Generales» (MAP, 1992, 28-29), lo que, según declaraciones ministeriales, suponía que los traspasos en materia de Universidades se harían de inmediato (se han efectuado prácticamente todos a lo largo del año 1995 y parte de 1996), mientras que los relativos a la educación escolar se producirían cuando se generalizara la educación secundaria obligatoria, esto es, en el curso 1996-1997. Todo ello quiere decir que la hora de establecer una organización de la educación en un Estado autonómico en pleno funcionamiento, de cumplirse las previsiones pactadas, está muy próxima.

## 6. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

El Ministerio de Educación y Ciencia ha sido hasta el momento una organización híbrida: de un lado, ha seguido siendo un organismo gestor respecto de las Comunidades que no accedieron a la plena competencia en la primera fase; de otro, ha asumido con dinamismo las funciones autonómicas (aunque no todas); finalmente, ha acometido una profunda reforma del sistema educativo que ha traído inevitablemente una considerable carga de gestión.

Este Ministerio ha ejercido con gran amplitud la competencia relativa a la ordenación general de la educación, sobre todo a partir de la reforma educativa de 1990: la potestad legislativa ha determinado los diversos niveles educativos, los ciclos, etapas, modalidades y especialidades de la enseñanza, el número de cursos correspondiente a cada uno de los niveles, la duración de la escolaridad básica y los requisitos de paso de un nivel a otro. Y lo ha hecho no sólo respetando los cauces procedimentales establecidos por la LOGSE (acuerdo previo, consulta e informe de las Comunidades Autónomas) sino llevando también las decisiones principales al seno de la Conferencia de Consejeros de Educación.

Asimismo ha ejercido la competencia sobre las enseñanzas mínimas, entendiendo como tales aquellas enseñanzas comunes a todo el territorio nacional que garantizan por sí mismas una formación general a todos los españoles: fruto de esta competencia ha sido el currículo básico nacional de la educación escolar. En el ámbito universitario, esta competencia se ha ejercido diseñando las directrices generales de los nuevos planes de estudio.

Especial relieve ha presentado el ejercicio de la competencia de la alta inspección, competencia que fue introducida precisamente por los estatutos de autonomía. El Ministerio de Educación y Ciencia ha regulado el contenido de esta competencia en fecha temprana (1981) y ha extendido los servicios de alta inspección a cada una de las siete Comunidades Autónomas en pleno ejercicio de sus competencias. Se trata de una competencia fundamentalmente de control normativo, es decir, vigila el cumplimiento de la legislación estatal por las Comunidades, aunque, según la jurisprudencia del Tribunal Constitucional, no debe descartarse el ejercicio de facultades ejecutivas inherentes a la función de fiscalización. Por otra parte, entre las funciones de los servicios periféricos de alta inspección se halla la de elevar a las autoridades del Estado una memoria anual sobre la situación de la educación en las respectivas Comunidades Autónomas, lo que sin duda puede constituir una fuente de información importante sobre el funcionamiento del sistema educativo.

Otros aspectos básicos, desde la perspectiva de la potestad de normación del Estado, han sido también cubiertos por el Ministerio de Educación y Ciencia: regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales, tanto relativa al ámbito escolar como al universitario; regulación de los nuevos títulos de la formación profesional media y superior, en el ámbito de la reforma educativa; régimen estatutario de la Función Pública docente, etcétera.

En cambio, una competencia compartida, la programación general de la enseñanza, no ha sido hasta el momento suficientemente ejercida. Por el momento, digamos solamente que la programación general de la enseñanza constituye, según el artículo 27 de la Constitución, una garantía del derecho a la educación y un cauce para la participación efectiva de todos los sectores afectados. A mi entender, la programación general de la enseñanza está llamada a desempeñar un papel principal en el nuevo mapa autonómico, cuestión ésta sobre la que volveremos después.

## 7. LA ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Las Comunidades autónomas que asumieron sus competencias en el proceso de traspasos durante los años 1981 a 1983 (Cataluña, País Vasco, Galicia, Andalucía, Valencia y Canarias; Navarra lo haría en 1990), ejercieron sus potestades legislativas y de ejecución desde el primer momento. En contra de lo que algunos pensaron, todas estas Comunidades supieron crear una Administración educativa de nueva planta, si bien lo hicieron importando el modelo binario de la vieja tradición estatal (servicios centrales y órganos periféricos).

Aunque las Comunidades autónomas recibieron en los traspasos las direcciones provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia, la rígida y firme centralización operada durante la segunda Dictadura hizo de los órganos periféricos del Estado servicios de pura ejecución, poco abastecidos de personal y con escasos recursos. El ramo de la educación no fue una excepción, lo que explica que las Comunidades tuvieran que improvisar una Administración educativa. Diez o quince años más tarde podemos decir que la organización de la educación en estas Comunidades, a pesar de múltiples dificultades, ha funcionado razonablemente bien.

Ello no significa que en el ámbito de relación con las autoridades educativas del Estado no se hayan producido tensiones ni se hayan generado conflictos de competencias. Como ya quedó indicado, las relaciones entre los poderes dentro de un marco autonómico o federal son siempre relaciones dinámicas en que ambos poderes tratan de preservar su ámbito competencial. Utilizando un símil ajeno, el sistema autonómico puede ser comparado con el sistema solar: «Cada planeta describe u ocupa una órbita alrededor del sol, cada órbita es el resultado del equilibrio entre dos fuerzas de distinto signo y a su vez el conjunto de los planetas y el sol suponen un sistema equilibrado. En el supuesto que nos ocupa, ese equilibrio final, resultante de equilibrios particulares entre el Estado y las Comunidades Autónomas, sin embargo, no es el resultado de leyes físicas, sino de leyes sociales que en el caso de no ser actuadas pueden determinar el desequilibrio de todo el sistema» (Linde, 1981, 13). De ahí que, a veces, el equilibrio se rompa y surja el conflicto. No obstante, en el caso que nos ocupa, según fuentes oficiales, los conflictos de competencia ante el Tribunal Constitucional, en el período 1981-1992 han sido sólo 32, sin que en estos últimos años se registren apenas conflictos. Sin duda esto ha sido fruto del esfuerzo de las autoridades ministeriales y de las autonómicas que, al igual que en otras materias, han ido creando lazos de relación y espacios de cooperación, de los que debemos ocuparnos ahora.

## 8. LOS PRINCIPIOS DE COORDINACIÓN Y COOPERACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

No resulta fácil deslindar los principios de coordinación de los de cooperación, ni en la teoría ni en la práctica política. De hecho, muchos autores utilizan ambos términos

como indistintos. Sin embargo, son principios de naturaleza diferente y, lo que es más importante, de consecuencias distintas.

Me parece muy atinada la afirmación de que «el concepto coordinación no solamente no excluye, sino que parece destinado a incluir unas ciertas relaciones jerárquicas, que son incompatibles con la idea de cooperación o colaboración» (Santolaya, 1984, pp. 33-34). En el mismo sentido, Ignacio de Otto precisa que el principio de coordinación implica necesariamente una decisión unilateral, mientras que la cooperación supone una decisión compartida, bilateral o plurilateral (Otto, 1991, p. 3382). Obviamente, el principio de coordinación va ligado a la supremacía que se predica del Estado (organización) respecto de las Comunidades Autónomas, y constituye, en sentido estricto, una auténtica competencia del Estado que impone a las Comunidades deberes de relación y deberes de ejecución.

Ahora bien, importa indicar que como competencia del Estado es, como todas ellas, una competencia tasada. En el sentido estricto que estamos dando a la coordinación, el Estado sólo puede, en general, imponer deberes en los casos establecidos en el artículo 149 de la Constitución (planificación general de la actividad económica, investigación científica y sanidad).

La coordinación, entendida, repetimos, como potestad unilateral ¿sólo puede ejercerse en los tres casos citados por la Constitución? Entienden los expertos que así es, salvo una excepción, la que señala como competencia del Estado regular las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos fundamentales (artículo 149.1.1.<sup>a</sup>). Es decir, la situación del Estado como garante de una igualdad básica implica la potestad coordinadora, precisamente para evitar las desigualdades regionales entre las Comunidades Autónomas (Otto, 1991, pp. 3387-3390). Pero incluso en este caso, el principio de coordinación no implica en modo alguno ampliación de las competencias del Estado ni invasión de las competencias ajenas de las Comunidades Autónomas. Más aún, debe partirse de una interpretación restrictiva respecto de las llamadas condiciones básicas de la igualdad.

Tales conceptualizaciones, aplicadas a la descentralización educativa, suponen, a mi entender, que en sentido estricto no cabe hablar de coordinación, sino de cooperación, con la única salvedad de que el Estado, en el ejercicio de la función compensatoria, y siempre que afecte a las condiciones básicas de la igualdad, puede ejercer una competencia de coordinación que lleva consigo no sólo deberes de relación, sino incluso de ejecución (por supuesto, a cargo de las propias Comunidades Autónomas). Todo ello equivale a decir que, en general y, desde luego, en educación, el principio básico que debe presidir la articulación del sistema autonómico es la cooperación.

La cooperación es el principio que mejor se adapta a la solución autonómica y el que se predica hoy en los modelos federales. Implica una decisión compartida generalizable a todas aquellas materias que, como la educación, son objeto constitucio-

nalmente de una competencia compartida. Así lo ha entendido desde los inicios el Tribunal Constitucional que en una sentencia temprana, la 18/1982, señaló que la cooperación es un deber que dimana del «general deber de auxilio recíproco entre las autoridades estatales y autonómicas», añadiendo que «este deber, que no es menester justificar en preceptos concretos, se encuentra implícito en la propia esencia de la forma de organización territorial del Estado que se implanta en la Constitución».

Es cierto que muchas veces la cooperación implica en el fondo coordinación, esto es, deberes relacionales y de información recíproca, pero en este caso debemos decir que la cooperación es «la forma de coordinación en la actividad de sujetos dotados de poderes públicos, establecida en base a la utilización de poderes propios, no jerarquizados, de cada uno de los sujetos en presencia» (Santolaya, 1984, 34). El principio de jerarquía no es compatible con el principio de competencia, pivote fundamental del sistema autonómico, salvo en aquellos supuestos tasados derivados de la supremacía del Estado (organización).

En la primera fase del proceso autonómico se utilizó abundantemente, como fórmula de cooperación, las comisiones paritarias, auténticos órganos de administración mixta, idóneos para la compleja labor de los traspasos de funciones y servicios. Habría que esperar a la segunda fase para que comenzaran a surgir las conferencias sectoriales que agrupaban a todos los consejeros del ramo correspondiente, junto con el ministro de la Administración central del Estado. Éste ha sido, también, el caso de educación, si bien la Conferencia de Consejeros de Educación fue pionera en cuanto a su temprana creación.

### *Conferencia de Educación*

La «Conferencia de Consejeros titulares de educación de los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas y el Ministro de Educación y Ciencia», largo título con el que nace la Conferencia de manos de la LODE (artículo veintiocho), surge en 1985 con tres funciones muy específicas: la programación general de la enseñanza –competencia compartida–, la coordinación de la política educativa y el intercambio de información.

A la vista de lo ya expuesto, resulta evidente que la Conferencia de Consejeros es un instrumento de cooperación y no de coordinación en el sentido estricto señalado anteriormente. O si se quiere, es una forma de coordinación entre partes dotadas de poderes propios no jerarquizados. En el mismo sentido se ha pronunciado nuestro Tribunal Constitucional al señalar con carácter general que las Conferencias sectoriales «no pueden sustituir los órganos propios de las Comunidades, ni sus decisiones pueden anular las facultades decisorias de los mismos; las Conferencias sectoriales han de ser órganos de encuentro para el examen de los problemas comunes y para la discusión de las oportunas líneas de acción». Al igual que en los modelos federales que hemos examinado, los acuerdos de la Conferencia de Educación, aún gozando de la unanimidad, carecen de fuerza jurídica de obligar y exigen de las autoridades estatales

y autonómicas, en el ámbito respectivo de sus propias competencias, el uso de poderes normativos y de ejecución para poner en prácticas tales decisiones autónomas.

La Conferencia de Educación se constituyó formalmente en 1986. Hasta el momento no existe ninguna norma que regule su funcionamiento, aunque los pactos de 1992 así lo exigen. La frecuencia de sus reuniones viene dada por el programa de actuación que la propia Conferencia acuerda. Desde 1990 se ha reunido con mayor frecuencia para consensuar el proyecto de LOGSE y su desarrollo reglamentario. Desde 1989 se levanta acta de las sesiones.

Las decisiones de la Conferencia se preparan en Comisiones, constituidas de mutuo acuerdo entre las partes, integradas por representantes ministeriales y de las Consejerías de las Comunidades, con categoría personal de director general o asimilados. Las Comisiones que han ido surgiendo muestran cómo en pocos años se ha afianzado este instrumento de cooperación. Estas Comisiones son, hasta el momento, las siguientes:

- *Comisión de Personal.* Es la más antigua. Le compete la coordinación, en un amplio sentido, de normas y políticas relativas al régimen de la Función Pública docente (esta Comisión ha preparado los acuerdos sobre normas tan importantes como la provisión de puestos en los centros de EGB, el acceso a la Función Pública docente, la movilidad del profesorado, la adquisición de la condición de catedrático, etc.).
- *Comisión de Ordenación Académica.* Su campo de acción incide de lleno en el nervio central del sistema educativo (ha informado y elevado a la Conferencia decretos tan notables como el calendario de aplicación de la LOGSE, el currículo básico nacional de los distintos niveles educativos, el régimen académico de los alumnos, etc.).
- *Comisión de Centros Escolares.* Entiende de todos los asuntos relacionados con la organización escolar (ha impulsado normas tan sustanciales como el decreto de requisitos mínimos de los centros docentes, el procedimiento de autorización de los centros privados, el régimen de conciertos, etc.).
- *Comisión de Programas Internacionales.* Ha sido el cauce para la presencia de las Comunidades Autónomas en los programas educativos de carácter internacional que les afecta, especialmente los de la Unión Europea, facilitando así la participación de las Comunidades en los foros internacionales en los que actúa el Estado como única organización política competente.
- *Comisión de Estadística.* Ha sido decisiva para arbitrar un procedimiento que permita la elaboración de las estadísticas educativas de carácter estatal, esto es, las estadísticas del conjunto del sistema educativo.

Finalmente, las Comisiones han utilizado en múltiples ocasiones la constitución de grupos de trabajo *ad hoc*, de carácter mixto, en función de las materias que debían ser

objeto de estudio. Estos grupos no suelen tener carácter permanente y desaparecen una vez que entregan a la Comisión respectiva el estudio requerido.

### *El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)*

La LOGSE de 1990 ha creado un órgano llamado a realizar funciones de peso en el ámbito de la coordinación de los poderes públicos y de su cooperación. La ley le encomienda al INCE la evaluación general del sistema educativo, así como la evaluación de las distintas enseñanzas. Para ello, la Ley Orgánica dispone que, tanto en su organización como en su funcionamiento, el principio básico inspirador será el de la participación de las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.

El Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, regulador del INCE, ha sido fiel a este principio inspirador al establecer los órganos de gobierno del Instituto. Estos órganos son: la Conferencia de Educación que ya conocemos; el Consejo Rector, integrado por representantes de la Administración central y de las Administraciones autonómicas; el Comité Científico, integrado por personalidades de prestigio, y el Director, constituido no como una autoridad jerárquica sino como impulsor y animador del Instituto.

De todos los órganos señalados es la Conferencia de Educación la que se configura como máxima instancia decisoria, lo que significa que estamos ante un auténtico órgano de cooperación en la línea de los modernos modelos federales de asociación o de cooperación. Así lo atestiguan las funciones asignadas a la Conferencia: ella es la que acuerda los criterios y las prioridades que deben presidir la labor del Instituto; ella la que aprueba los planes de actuación del organismo; ella la que da su conformidad a los informes elaborados por el Instituto y ella la que toma los acuerdos en relación con la evaluación del sistema educativo. Le siguen, por orden de importancia, el Consejo Rector, órgano operativo que eleva a la Conferencia los asuntos indicados, y el Director, órgano fundamentalmente de propuesta, gestión y vigilancia de los planes de actuación del Instituto (para las propuestas este órgano unipersonal se apoya en el Comité Científico, formado por auténticos consultores encargados de velar por la calidad de los trabajos). Obviamente, la aplicación de estos planes en el territorio de las Comunidades Autónomas corresponde a sus respectivas Administraciones educativas.

En síntesis, podría decirse que «el INCE tiene atribuido dos conjuntos de funciones, correspondientes a sendos ámbitos fundamentales de actuación. Un primer grupo de funciones son las relacionadas con el ámbito de competencias exclusivas del Estado en materia educativa; el segundo tiene que ver con la participación, colaboración o cooperación en tareas de evaluación sobre la base de acuerdos con otras Administraciones» (Tiana, 1995, p. 149).

En mayo de 1994 se constituyó el Consejo Rector y en junio de ese mismo año se debatió en su seno el primer plan de actuación para el trienio 1994-1997, inspirado en tres criterios fundamentales: relevancia, es decir, atención a aquellos aspectos más significativos del sistema educativo; factibilidad, esto es, asignación de objetivos realistas y de razonable consecución; flexibilidad, como corresponde a una etapa inicial que debe permitir la reorientación de los planes conforme la experiencia así lo aconseje (INCE, 1994, 1).

A fin de aproximarnos a las complejas funciones a desempeñar por este Instituto, conviene describir brevemente las líneas de trabajo y los proyectos concretos previstos en este plan trienal, aprobado posteriormente por la Conferencia de Educación. Como líneas de trabajo se han señalado básicamente cuatro (INCE, 1994, 1-2):

- a) evaluación de los resultados de la educación, cuantitativos y cualitativos, cifrados en las enseñanzas mínimas y en su correspondiente desarrollo curricular por las Comunidades Autónomas y por los centros docentes;
- b) evaluación de la implantación de la reforma educativa pergeñada en la LOGSE, especialmente del proceso gradual de aplicación a los distintos niveles educativos;
- c) construcción de un sistema estatal de indicadores de la calidad que permita obtener una información constante sobre el estado real del sistema educativo (en esta tarea la cooperación se instrumenta por medio de la Oficina de Planificación del Ministerio de Educación y Ciencia y de la Comisión de Estadística de la Conferencia de Consejeros de Educación);
- d) participación en estudios internacionales de evaluación, lo que permitirá comparar la situación y los resultados de nuestro sistema con el de otros países de referencia.

Finalmente, los programas concretos para el trienio señalado suponen la realización de las siguientes actividades (INCE, 1994, pp. 2-11): evaluación de la educación primaria, cuya implantación termina en 1996; evaluación piloto de la educación secundaria obligatoria; evaluación piloto de la formación profesional e implantación de los ciclos formativos; elaboración del sistema de indicadores, compatible con los modelos internacionales y con su aplicación por las Administraciones educativas; realización de estudios internacionales de evaluación (de matemáticas y ciencias, de lenguas vivas, etc.). Cada uno de estos proyectos ha sido aprobado con su correspondiente calendario de trabajo.

## 9. REFLEXIONES CRÍTICAS ANTE EL FUTURO AUTONÓMICO

En los dos últimos siglos los españoles no hemos sido muy proclives a la autosatisfacción. Sin embargo, algunas cosas hemos hecho bien, tanto en un siglo como en otro.

En lo que concierne al tema que nos ocupa ahora, no es una constatación aislada señalar que «resulta patente el impresionante esfuerzo descentralizador que en el orden político y administrativo se ha llevado a cabo en nuestro sistema constitucional del Estado de las Autonomías» (Bassols, 1991, p. 3447). Este juicio no es sólo de uso doméstico, también desde el exterior se estudia la descentralización española con interés y con respeto. En el caso de la educación, un competente y asiduo observador, en un estudio comparado sobre la descentralización educativa en Venezuela, Colombia y España, ha podido decir que «diez años después de que comenzaran los esfuerzos de la descentralización, España y Colombia consiguieron un considerable éxito en el logro de sus objetivos, mientras que Venezuela no» (Hanson, 1989, p. 52) (19).

Ahora bien, reconociendo que el doble proceso de democratización y descentralización del poder político ha sido uno de los logros de este siglo, tan negativo en otras cosas, debemos examinar ahora las carencias y deficiencias que subsisten en la actualidad y que, si no se subsanan adecuadamente, pueden malograr el proceso autonómico de descentralización educativa.

Veamos en primer lugar la organización del Ministerio de Educación y Ciencia. La verdad es que resulta preocupante contemplar el organigrama del Ministerio, incluyendo aquí la última reforma orgánica (20). Es cierto que este Departamento ministerial, como ya quedó indicado, ha tenido un carácter bifronte, con funciones autonómicas – en las siete Comunidades de pleno ejercicio– y con actividades de gestión –en las diez restantes–, además de impulsar una compleja reforma educativa para el conjunto del sistema educativo. Pero lo inquietante es que no haya dado signos de estar preparando un nuevo modelo de organización administrativa, inevitable tras los traspasos de 1997.

No es sólo un problema de tamaño, de volumen orgánico (que en parte lo es, con la inevitable supresión de unidades y consiguiente reajuste de plantillas), sino, sobre todo, de funciones. El futuro modelo de organización tendrá que ser, por exigencia interna del Estado autonómico, un Ministerio pequeño, altamente cualificado, como sucede en los Ministerios federales, con escasas o nulas competencias de gestión, y con funciones legislativas, de programación general de la enseñanza –competencia compartida–, de coordinación –función compensatoria del Estado–, de control –alta inspec-

---

(19) La traducción es mía. Es interesante reproducir aquí lo que Hanson considera las claves del «considerable éxito» español: el consenso básico, la neutralidad política de la Administración, un proceso gradual, continuidad política en la descentralización, preocupación por los costes del proceso, autonomía financiera, delimitación regional y aplicación efectiva del modelo autonómico legal (pp. 52-53).

(20) El Real Decreto 1954/1995, de 1 de diciembre (*BOE* del día 2 de diciembre) es un muestra más de la resistencia interna de toda la Administración central a reducir sus espacios de poder. Traspasadas prácticamente todas las Universidades a las Comunidades Autónomas, la única modificación orgánica que se realiza es la fusión de las dos Direcciones generales –la de Enseñanza superior y la de Investigación científica– en una sola, manteniendo, empero, todas las Subdirecciones generales de ambas (sólo se modifica el nombre de algunas de ellas). La pregunta que deberían responder las autoridades educativas es ésta: ¿se justifica hoy una Secretaría de Estado de Universidades e Investigación?

ción-, de cooperación y de evaluación general del sistema educativo. Un Ministerio de estas características lleva consigo una reducción drástica de las unidades de gestión y una reconversión cualitativa del personal a su servicio. La pregunta, por tanto, es ésta: ¿está preparado, o está preparándose, el Ministerio de Educación y Ciencia para esta transformación, inexcusable ya en 1997?

En este nuevo modelo ministerial todas las funciones señaladas son extremadamente importantes, pero una de ellas debería desempeñar un papel cardinal: *la programación general de la enseñanza*. Aquí el problema puede residir en que se continúe manteniendo la interpretación restrictiva que hasta ahora ha recibido, incluso por vía legal (LODE, Art. 27). La programación general de la enseñanza es algo más que una compleja operación cuantitativa de programación de puestos escolares, o si se quiere, de planificación de la oferta. La programación general debe incluir también variables cualitativas, tales como la organización escolar, los contenidos de la educación, los métodos didácticos, la formación del profesorado, la autonomía pedagógica de los centros docentes, etc., etc. Permítaseme recordar una vez más, que la programación general de la enseñanza es una competencia compartida entre el Estado y las Comunidades Autónomas (disposición adicional primera, punto dos, de la LODE en conexión con su artículo 27). El ejercicio dual de esta competencia exigirá un amplio esfuerzo de cooperación por parte de los poderes públicos, especialmente si se parte de una concepción no restrictiva de la programación general de la enseñanza (21).

Veamos ahora la organización de la educación en las Comunidades Autónomas. Ya hemos señalado que las Comunidades adoptaron el modelo binario de tradición estatal, aunque algunos estatutos autonómicos prevén fórmulas de administración indirecta, como la delegación de servicios en las corporaciones locales. La realidad es que, exceptuado el País Vasco por razones derivadas de su foralidad y Canarias por mor de su insularidad, la administración indirecta no se ha producido de modo efectivo en las demás Comunidades.

Es cierto que las Comunidades Autónomas han tratado lógicamente de robustecer su organización en los primeros momentos de la autonomía. Como es cierto también que la Administración central no ha sufrido la profunda transformación que la nueva forma de Estado exige (lo que no constituye un estímulo para las Comunidades a la hora de proceder a la autolimitación de su poder). Pero no es menos cierto que se ha desaprovechado, hasta el momento, la ocasión de introducir fórmulas innovadoras de organización: «No se ha producido, por tanto, una renovación del esquema que la Administración estatal presenta como consecuencia de una historia de la que carecen

---

(21) Es cierto que alguna de las materias reseñadas ha sido objeto de atención por la Conferencia de Educación, pero se trata de dar nuevos cauces a lo que la Constitución bautiza como programación *general* de la enseñanza (recordemos, por ejemplo, que en el modelo alemán se creó un órgano específico, la Comisión Mixta para la Planificación de la Enseñanza). Por lo demás, una concepción amplia de la programación general de la enseñanza daría ancho juego a dos organismos diferentes, uno político y otro de participación: la Conferencia de Educación y el Consejo Escolar del Estado.

las nuevas entidades» (Argullol, 1991, p. 3467). Es más, el mimetismo de la organización estatal ha llevado a veces a las Comunidades a vaciar de competencias de gestión a sus propios órganos periféricos o a reproducir el modelo de servicios centrales de la vieja Administración estatal (pensado con una óptica centralizadora desde su nacimiento decimonónico).

Por otra parte, la dinámica de la descentralización no se agota en las Comunidades Autónomas, so pena de caer en lo que un autor ha llamado la aparición de un nuevo policentrismo. Sin duda, la municipalización de la educación, circunscrita sobre todo a la educación infantil y a la educación primaria, es un reto pendiente que no debe desestimarse. Ello no implica que las Comunidades deban hacer frente a este reto a solas, ni que deba hacerse bruscamente: la descentralización exige tiempo (una de las claves del éxito ha sido la de realizar el proceso de descentralización de un modo gradual (22)). Pero, asentado el Estado autonómico, la municipalización de la enseñanza será una necesidad indeclinable (recordemos que en el modelo suizo han sido los cantones los que han «llenado» las comunas de competencias educativas). Para ello las Comunidades disponen de múltiples técnicas de administración que pueden ir dosificando el proceso (la delegación, el encargo de gestión, la codependencia de órganos, los convenios, etc.). Empezar con prudencia, pero con firmeza, la vía de la municipalización significa reforzar la construcción del Estado autonómico, colocando bajo sus pies unos cimientos sólidos.

Finalmente, la descentralización debe llegar también a las aulas. Se trata de alcanzar una autonomía lo más amplia posible para el entorno mismo en que se produce el proceso educativo: el centro docente (cosa que solemos olvidar). Se trata de una autonomía que «puede afectar, por ejemplo, a la determinación del número de alumnos por clase; al número de unidades y de profesores; a su selección y retribución; al tamaño, emplazamiento y características del edificio; a los contenidos y disciplinas y a su distribución temporal; a los métodos y procedimientos de enseñanza; al calendario y horarios; a la organización del centro y del aula, etc. La simple lectura de estas posibilidades hará sonreír a más de un lector o lectora (...) Nuestra mentalidad en relación con los centros sigue siendo básicamente centralista. Cuando pensamos en un centro docente lo que tenemos en la mente son espacios para la realización de objetivos y determinaciones adoptadas en escenarios administrativa y territorialmente superiores» (Viñao, 1994, 50). Sin duda, queda mucho camino que recorrer por la senda de la descentralización.

Ocupémonos ahora de los órganos de coordinación y de cooperación. La existencia de una organización híbrida en el ámbito del Estado (organización) no ha facilitado posiblemente un gran desarrollo de las fórmulas de coordinación y de cooperación. Pero en el nuevo mapa autonómico que se perfila, el desarrollo de estas técnicas, tan acusadas en los federalismos modernos, será absolutamente necesario.

---

(22) Es verdad que, como se ha señalado recientemente, la LODE (disposición adicional segunda), pero sobre todo la LOGSE (artículos 7, puntos dos y tres, 11.2, 54.3, 57.5, 60.2 y 65) han abierto vías de cooperación entre las Administraciones educativas y las corporaciones locales (Gallo Herranz, 1995, pp. 109-112). Pero de lo que hablamos aquí es de una nueva descentralización territorial del poder que acerque la educación a las comunidades básicas.

Desde la perspectiva de la coordinación, considerada como una competencia estatal (artículo 149.1.1.<sup>a</sup> de la Constitución), quisiera resaltar la ineludible necesidad de desarrollar técnicas que permitan ejercer la función compensatoria del Estado. En cierto modo, estas técnicas han sido ya utilizadas –me refiero a los convenios de educación compensatoria–, pero el escenario de diecisiete Comunidades en pleno ejercicio de su competencia exigirá del Estado una postura más dinámica y más vigilante respecto de las desigualdades regionales. Ahora bien, no se trata sólo de una mayor diligencia en este punto, también hay que aportar recursos. En este sentido, que las partidas presupuestarias del Ministerio de Educación y Ciencia, dedicadas a la educación compensatoria, se hayan reducido fuertemente en estos últimos años no me parece un signo tranquilizador para lo que constitucionalmente es una función irrenunciable del Estado, tanto en el presente como, sobre todo, en el futuro.

La cooperación ha encontrado en la Conferencia de Educación un cauce adecuado. Pero que diez años después de su nacimiento no se haya regulado este organismo indica que posiblemente necesite de un mayor impulso de cara a una nueva fase. Me parece admirable que la Conferencia haya ido produciendo su propia organización y su propio funcionamiento, pero un Estado de diecisiete Comunidades exigirá un mayor desarrollo y una mayor complejidad de la Conferencia. Basta contemplar la secretaría general de la Conferencia alemana, dotada con una plantilla de más de doscientos funcionarios, para comprender que las funciones a asumir por el organismo español necesitarán de un buen soporte administrativo, unas reglas claras de funcionamiento y un procedimiento flexible para la toma de decisiones. En cualquier caso, el camino deberá seguir siendo el de la autorregulación de la Conferencia y el del consenso.

El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, puesto en funcionamiento en 1994, ha nacido con vigor y con empuje. Su organización puede resultar idónea para las importantes funciones que tiene que asumir. Una cámara decisoria, un consejo rector de administración mixta, un comité asesor cualificado y un órgano unipersonal de dirección y animación parecen buenos mecanismos para las complejas misiones que se le encomiendan. Habrá que esperar a los primeros productos del Instituto y, sobre todo, a la entrada en él de las diez restantes Comunidades para ver si esta organización es lo suficientemente flexible para desempeñar bien su labor.

Hay un tercer organismo del que no hemos hablado: el Consejo Escolar del Estado. Constituido como un órgano de participación y de asesoramiento, ha desempeñado bien hasta el momento –yo diría que muy bien– sus funciones como organismo consultivo, incluso como cámara de expresión de los diversos intereses que existen, el mundo de la educación, pero no se le han dado medios para su labor de participación ni el propio organismo ha tomado iniciativas institucionales en este sentido. Por otra parte, no están presentes en él las Comunidades Autónomas, lo que de cara al nuevo mapa autonómico puede llevar a la revisión del papel de este importante organismo (23), revisión que

---

(23) En el anteproyecto de LODE las Comunidades Autónomas estaban representadas en el Consejo Escolar del Estado, pero se «descolgaron» de él por iniciativa de Convergencia y Unión. Sin embargo, las Comunidades Autónomas sí están presentes en el Consejo de Universidades, sin duda porque éste desempeña funciones más decisorias.

puede venir por el lado de las funciones, conectando la participación con la descentralización.

Le llega ahora el turno a la información. Si no queremos que el sistema educativo español adolezca de una gran opacidad es preciso que la información fluya de manera transparente. Como ya indicamos, está en marcha la puesta a punto de un sistema de indicadores estatales en el seno del INCE que podrá sentar las bases de un sistema nacional de información de la educación, pero, a la par, es preciso que las Comunidades Autónomas suministren información de sus propios subsistemas educativos sin temor a la comparación, al análisis o a la crítica. Nadie debería olvidar que en un sistema democrático no existen espacios de inmunidad. Todos los organismos y poderes públicos, además de estar sometidos a los correspondientes controles jurídicos y políticos, están sujetos a la crítica y al juicio de la opinión pública.

Como recapitulación de todo lo expuesto abogaré por subrayar, en primer lugar, que el camino hacia un nueva fase del proceso autonómico conduce necesariamente a la cooperación: las técnicas de cooperación deben ser objeto de un mayor desarrollo y de una mayor riqueza. Hay que pensar, pues, en la aplicación de técnicas que ya han tenido en el federalismo cooperativo amplia realización: comisiones paritarias, órganos de administración mixta, nuevos entes *ad hoc*, delegación de competencias, delegación de servicios, participación en órganos centrales, convenios, programas nacionales del Estado, etc. Los tiempos del federalismo dual, de la concepción de las competencias como compartimentos estancos y separados, han dado paso hace ya muchos años al federalismo de cooperación. En nuestro caso, debemos dar un paso decidido y, como se ha dicho con expresión afortunada, tenemos que dejar atrás la mitología de las competencias exclusivas, consideradas en un sentido excluyente, para caminar firmemente por el sendero del autonomismo cooperativo.

En segundo lugar, habría que reforzar la aplicación a la educación de los principios constitucionales básicos. En nuestra Constitución los principios de unidad y de autonomía son inseparables. Justamente, en ese equilibrio de la unidad y la autonomía está el sostén más firme de un Estado integrador de regiones y nacionalidades. Ese equilibrio reposa sobre un tercer principio constitucional, el de la solidaridad, entendida como lealtad al Estado autonómico, como libre y recíproco respeto del juego competencial. La solidaridad, como término que supone la lealtad a la Constitución, y por tanto de las Comunidades Autónomas al Estado, pero también del Estado a las Comunidades Autónomas, la solidaridad, repito, puede ser la clave del arco de un Estado complejo, compuesto de diecisiete Comunidades Autónomas en pleno ejercicio de sus competencias.

La construcción de este Estado autonómico exige, sin duda, el esfuerzo de todas las partes implicadas, pero ese esfuerzo debe conducir a la realización de un Estado donde todos, ciudadanos, municipios, provincias y Comunidades Autónomas encuentren su lugar, su papel y su participación. Como decía Ortega, hace ahora setenta años, ha llegado el momento de «inventar un Estado que interese a las gentes», es decir, que nos interese a todos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARGULLO MURGADAS, E. (1991): «La Administración de las Comunidades Autónomas», en S. Martín-Retortillo (coordinación), *Estudios sobre la Constitución española. Homenaje al profesor Eduardo García de Enterría*, Madrid, Civitas, vol. IV.
- AUBERT, J. F. (1983): *Exposé des institutions politiques de la Suisse á partir de quelques affaires controversées*. Lausana, Payot.
- BASSOLS COMA, M. (1991): «La distribución de las competencias ejecutivas entre las distintas organizaciones administrativas», en S. Martín-Retortillo (coordinación), *Estudios sobre la Constitución española*. Madrid, Civitas, vol. IV.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1994): *Législations scolaires: dialogue sur les réformes en Europe centrale et orientale*. Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle, DECS/SE/Sec. 5.
- CRUZ VILLALÓN, P. (1991): «La jurisprudencia del Tribunal Constitucional sobre autonomías territoriales», en S. Martín-Retortillo (coordinación), *Estudios sobre la Constitución española*. Madrid, Civitas, vol. IV.
- GALLEGO HERRERZ, J. C. (1995): «Education in the State of Autonomous Communities», en O. BOYD-BARRET y P. O'MALLEY (eds.), *Education Reform in Democratic Spain*. London, Routledge.
- GARCÍA DE ENTERRÍA, E. (1983): *La ejecución autonómica de la legislación del Estado*. Madrid, Civitas.
- (1985): *Estudios sobre autonomías territoriales*. Madrid, Civitas.
- HANSON, E. MARK (1989): «Decentralisation and Regionalisation in Educational Administration: comparisons of Venezuela, Colombia and Spain», *Comparative Education*, volume 25, 1.
- INSTITUTO MAX-PLANCK DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (1992-1993): «Informe educativo», *Revista de Educación*, 296 a 300.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (1994): *Plan de actuación 1994-1997*. Madrid, INCE/CR/1994. 17 (documento multicopiado).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): «Informe sobre la descentralización educativa en España». Madrid (documento multicopiado).
- MINISTERIO PARA LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS (1992): *Acuerdos autonómicos de 28 de febrero de 1992*. Madrid, Instituto Nacional de Administración Pública.
- OECD (1993): *Education at a glance. OECD Indicators*, Paris, Centre for Educational Research and Innovation.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1988): *Obras completas*. Madrid, Alianza-Revista de Occidente, vol. 11, 2.<sup>a</sup> edición.
- OTTO, I. DE (1991): «Ejecución de la legislación del Estado por las Comunidades Autónomas y su control», en S. Martín-Retortillo (coordinación), *Estudios sobre la Constitución española*. Madrid, Civitas, vol. IV.
- PAREJO ALFONSO, L. (1981): *La prevalencia del derecho estatal sobre el regional (el artículo 149.3 de la Constitución)*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.

- PUELLES BENÍTEZ, M. DE (1992): «Informe sobre las experiencias de descentralización en el mundo occidental», *Revista de Educación*, 299, Madrid.
- (1995): «La política educativa del Estado autonómico», en Vv.AA. *Política y educación*. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- RODRÍGUEZ DURÁNTEZ, L. (1989): «Sistema educativo y Administración educativa en Suiza», *Revista de Educación*, 289.
- SANTOLAYA MACHETTI, P. (1984): *Descentralización y cooperación (Introducción al estudio de los mecanismos de cooperación en los Estados basados en la descentralización política; su aplicación al caso español)*. Madrid, Instituto de Administración Local.
- TIANA FERRER, A. (1995): «Perspectivas españolas actuales para la evaluación del sistema educativo: el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación», en M.<sup>a</sup> J. SÁEZ BREMES (editora), *Conceptualizando la evaluación en España*. Madrid, Universidad de Alcalá de Henares.
- TORNOS, J. et al. (1988): *Informe sobre las autonomías*. Madrid, Civitas.
- TRUJILLO, G. (1993): «Consideraciones sobre la identidad constitucional del Estado autonómico», en VV AA, *Organización territorial del Estado*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- VIÑAO FRAGO, A. (1994): «Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España», *Revista Iberoamericana de Educación*, 4.



EL CENTRO ESCOLAR Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA:  
¿UN JUEGO DE METÁFORAS? (1)

JOSÉ LUIS SAN FABIÁN MAROTO (\*)

La organización escolar es el resultado de múltiples fuerzas ejercidas desde fuera por la sociedad y desde dentro por los actores de la escuela (e.g. Berg, 1984). Esta interacción de fuerzas hace de los centros escolares realidades dinámicas no fáciles de encajar en una sola teoría o perspectiva. En el conjunto de la teoría general de la organización, los centros escolares han destacado por su carácter atípico y escurridizo, acudiéndose para su comprensión a marcos explicativos específicos, tales como los modelos de la «anarquía organizada» o de la «débil articulación estructural».

Aunque el *uso de metáforas* ha sido frecuente en las ciencias sociales, la teoría de la organización ha visto en ellas un recurso particularmente útil para atrapar una realidad que se escapa a las redes conceptuales tradicionales (Morgan, 1990). La utilización de metáforas organizativas, sin embargo, puede hacerse con distintas finalidades. Las metáforas facilitan nuestro conocimiento y estructuran nuestra comprensión de la realidad organizativa, pero, a su vez, contribuyen a la construcción de esa realidad, condicionando nuestra percepción, movilizandando actitudes y orientando la acción. Más que frías representaciones derivadas de un análisis teórico o empírico, actúan como instrumentos para la acción que pueden ponerse al servicio de metas diversas, instrumentos de gestión que sirven tanto para impulsar y aunar esfuerzos en torno a un proyecto educativo como para encubrir, ocultar o justificar una determinada realidad.

Las metáforas organizativas han llegado a ser tan habituales que su uso suele pasarnos fácilmente inadvertido. De hecho, al referirnos a los centros escolares como organizaciones educativas que se relacionan con una comunidad estamos evocando todo un mundo de imágenes y significados en los que es preciso profundizar.

---

(1) Este artículo ha sido escrito a raíz de mi participación en una mesa redonda sobre «Relaciones escuela-comunidad» dentro del III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar celebrado en Santiago de Compostela, en diciembre de 1994.

(\*) Universidad de Oviedo.

- A) Conviene inquirir, en primer lugar, lo siguiente: ¿constituyen los centros escolares organizaciones diseñadas y coherentemente estructuradas en relación a sus fines educativos?, ¿qué mantiene unidos a los componentes de un centro escolar?, ¿qué hace de un centro escolar una organización con identidad propia?, ¿qué tienen en común los diferentes colectivos que constituyen un centro escolar?

Hablar de las relaciones de un centro con su entorno interpela a su propia identidad como organización. Si un centro no tiene entidad ni identidad propia difícilmente podrá establecer relaciones con su entorno de forma sistemática y coherente con sus fines. Habrá, a lo sumo, intervenciones puntuales, individuales, paralelas, al margen, extraordinarias, complementarias, ocasionales,... No habrá relaciones de CENTRO con la COMUNIDAD, sino de un profesor, un grupo, una asignatura, unos padres,... La mayoría de las veces los vínculos que se establecen entre los centros y las familias son de carácter individual, padres y madres, individualmente, se relacionan con profesores, individualmente. ¿Qué une entre sí a los padres? ¿Qué une entre sí al profesorado de un centro?

- B) En segundo lugar, debemos preguntarnos, ¿qué tiene en común el colectivo humano que configura el entorno social de un centro?, ¿cuáles son las relaciones y vínculos que caracterizan a ese colectivo?, ¿qué entendemos por «comunidad»?

Los indicadores sociales nos dibujan un entorno social cada vez más alejado de la idea de «comunidad», como grupo social caracterizado por su alta densidad e intensidad de relaciones. En el contexto actual –disperso, agresivo, inseguro, turbulento,...– hablar de «comunidad educativa» puede ser un eufemismo.

- C) En tercer lugar, ¿cuáles son las fronteras de un Centro y cuáles los límites de su comunidad?, ¿los padres, las madres, el alumnado, qué son comunidad o Centro?

No resulta fácil delimitar el papel de cada uno de los miembros que constituyen un Centro escolar. Así, los padres pueden ser considerados como clientes, si se enfatiza su derecho a elegir, pero también como gestores, colaboradores, asociados (Munn, 1993); los alumnos pueden ser vistos como consumidores, agentes, materia prima, etc.; los profesores como empleados, trabajadores semiprofesionales, expertos, etc.; el titular como empleador, ideólogo, etc. –según sea público o privado–. Esto sin referirnos al público en general que, como beneficiario indirecto, también financia la educación pública. Puede que el concepto más problemático que se encuentra en la base de cualquier política educativa sea el de «*interés público*». Y es problemático porque en realidad no existe uno sino diferentes públicos (Sarason, 1986). Un ejemplo de ello lo muestra Feito (1991) cuando analiza la idea que de participación escolar tienen diferentes confederaciones de padres, como la CONCAPA –elección, colaborar con las propuestas del titular, participación consultiva, informar, participación individual–, y la CEAPA –intervención en la gestión en igualdad de condiciones que el profesorado, gestión democrática

y abierta al entorno, el Consejo Escolar como eje de la vida del Centro, potenciación y autonomía de las AMPAs—.

Es el *funcionamiento desestructurado de los Centros* el que promueve la búsqueda de fuerzas integradoras, centrípetas, del grupo social que componen el Centro. La insistencia en el PEC, el refuerzo de las funciones directivas —con su énfasis en la visión, en los proyectos y en la evaluación— pueden ser considerados como intentos actuales por neutralizar esa ambigüedad y falta de vínculos internos que suele caracterizar a los Centros.

La especialización y segmentación general de la vida social está llevando a una gran fragmentación de los procesos escolares. Ni la estructura formal ni el marco legislativo son garantía de que se den las condiciones reales de participación, corresponsabilidad y colaboración en la acción educativa. Al menos, no demuestran su existencia, más bien dan por supuesto su logro, actuando de instrumento ideológico y de legitimación de la realidad. Los Centros son unidades claramente delimitadas administrativamente, pero su actuación educativa carece de coherencia, lo que dificulta una definición explícita de su relación con el entorno. Su débil articulación interna repercute en la ambigüedad de sus relaciones con el exterior.

En definitiva, profundizar en todas estas cuestiones nos puede llevar a concluir que los Centros escolares no funcionan como organizaciones ni el entorno social constituye una comunidad educativa. Y si esto fuera así, deberíamos preguntarnos: ¿a quién beneficia este juego de metáforas?

### *Las relaciones entre la escuela y su entorno*

Si las organizaciones y sus entornos no funcionan como sistemas tan racionales y articulados como se derivaría de las metáforas que habitualmente aplicamos, la relación entre los Centros y sus entornos puede que tampoco muestre demasiada racionalidad. De cualquier forma, las relaciones del Centro con su entorno reflejan un conjunto de opciones educativas y sociales que pueden y deben ser objeto de análisis. No someter a crítica la idea de Centro escolar como organización ni la de comunidad educativa nos llevaría a imágenes distorsionadas sobre las prácticas que tienen lugar en las escuelas y sobre sus efectos. Ensalzar las virtudes del intercambio y la colaboración pero no evaluar las formas reales en que se materializan, incluyendo las resistencias que frenan las iniciativas de participación, no sólo es un enfoque ideológico sino que impide el avance hacia unos objetivos de mejora. Cuando en una organización existe malestar pero no pone en marcha mecanismos para analizar de forma sistemática y crítica ese malestar, la consecuencia es un diagnóstico superficial de sus causas y, por tanto, la permanencia de sus efectos.

A diferencia de otras organizaciones, las organizaciones escolares soportan altos niveles de anomia institucional, en parte debido a la protección que reciben del entorno (organizaciones «domesticadas»). Como ha señalado Meyer (1978), la legitimación de los Centros escolares procede de su entorno más que de su funcionamiento interno. De

aquí se deriva una importante y aparente *paradoja*: las escuelas son organizaciones que funcionan bastante al margen de sus entornos sociales –se aíslan– y administrativos –se desdoblan–. Como ha mostrado la literatura sobre el cambio educativo, los Centros suelen ajustar su conducta sólo a unas pocas variables del entorno, introduciendo cambios meramente formales. Desde una perspectiva racionalista, esta idea puede parecer absurda pero, como ha señalado Etkin (1993) magistralmente, esto forma parte de un proceso de *perversión organizacional* por el que las organizaciones sociales se autosostienen y se inventan propósitos para seguir existiendo, haciendo que los reajustes dentro de la organización tengan que ver más con la continuidad del sistema que con el cumplimiento de sus misiones.

«El concepto de autoorganización se refiere entonces a estas realidades. Permite explicar cómo ciertos sistemas funcionan alejados de sus misiones como instituciones sociales. En esencia permite recordar que el concepto de supervivencia (lo que se requiere para seguir existiendo), visto desde el adentro de la organización, no incluye necesariamente el logro de propósitos que reclaman otras instituciones del medio externo. Desde lo social, esta realidad es una desviación, pero no necesariamente destructiva o visible para los demás. Inclusive puede pasar inadvertida, según la trascendencia de la organización o la transparencia de los sistemas» (Etkin, 1993, 207).

Una prueba de este aislamiento es la escasa relación que los Centros establecen con otros Centros ubicados en su mismo entorno. Incluso en Centros próximos entre sí, donde el profesorado se conoce mutuamente, no existe ninguna relación institucional, y esto a pesar de que en numerosos casos exista un trasvase de alumnos de un Centro a otro por ser de niveles educativos diferentes.

Por otra parte, los Centros, cada vez más plegados sobre sí mismos, están muy preocupados por sus problemas internos. En general, han procurado asimilar de la forma menos traumática posible la participación de los padres en su gobierno formal, olvidándose del resto del «entorno». Los propios procesos de reforma inducidos desde la Administración suelen llevar a los Centros a dirigir su atención a las demandas de ésta, olvidando las necesidades de sus entornos.

Debemos preguntarnos por la imagen de comunidad y la imagen de Centro que dominan actualmente en nuestro sistema educativo, así como por los factores que las configuran. Las relaciones que se establecen entre un Centro y su entorno tienen que ver con las *concepciones dominantes acerca de la función social de la escolaridad* –la escuela como servicio público, la dimensión social de la enseñanza, el concepto de función docente, etc.–. Esto exige plantear el tema no sólo en términos de marcos organizativo-estructurales, sino también en términos de los significados construidos en relación con esos marcos establecidos. Existe en este sentido, un conjunto de esquemas o «sesgos» poco coherentes con la idea de comunidad, los cuales están condicionando las relaciones de los Centros con sus entornos. El sentido de propiedad individual sobre las personas y los bienes educativos –«mi clase», «mis alumnos», «mis hijos», «mi horario», «mi Centro»,...–, la delimitación burocrática de esferas de actividad, la fragmentación del pro-

ceso educativo, los criterios individuales de productividad e incentivación, etc., podrían ser algunos ejemplos.

Las expectativas de las familias ante la escuela es otra variable diferencial. Como sugiere Ridaó (1993), las familias pueden entender la escuela como un lugar de aparcamiento de los hijos, un lugar de adquisición de conocimientos con sentido utilitario o un lugar de formación integral.

Sin embargo, las relaciones de los Centros con el entorno no acaban en las relaciones con las familias. El concepto de comunidad rebasa el ámbito estrictamente familiar. Los Centros deben establecer relaciones no sólo con las familias de sus alumnos –comunidad escolar– sino con la sociedad en su conjunto –comunidad social–. Epsein (1992) ofrece la siguiente tipología graduada:

- La escuela colabora con las familias.
- Comunicación escuela-familia.
- La familia colabora con las escuelas.
- Implicación en las actividades de aprendizaje en casa.
- Implicación en el gobierno escolar y en la toma de decisiones.
- Colaboración educativa e intercambio con la comunidad.

En relación a este sexto dominio existe una «agenda de investigación compleja y relativamente inexplorada» (Capper, 1994), habiéndose contemplado básicamente algunas dimensiones específicas: relaciones públicas, formas de buscar apoyo de la comunidad, relaciones escuela-empresas, colaboración con algunos servicios sociales.

## DE LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA A LA AUTONOMÍA DE LA ESCUELA, ¿UN SALTO EN FALSO?

La reforma cualitativa de la enseñanza, desde el punto de vista organizativo, ha girado en torno a dos grandes postulados, la gestión democrática y la autonomía de los Centros. Ambos temas, relacionados entre sí, condicionan directamente las relaciones del Centro con su entorno.

- *¿Qué está pasando con la participación de los padres?*

La idea de la participación de la comunidad como fundamento de la gestión escolar ha tenido una gran difusión en los postulados de la reforma educativa de nuestro país desde hace diez años. Sin embargo, ¿hasta dónde está siendo efectiva la participación de la comunidad en los Centros? La experiencia nos ha mostrado que la

existencia de una estructura de gobierno formal representativa no garantiza la participación (San Fabián, 1992). Como apunta Ridaó (1993, p. 141) en un estudio sobre la realidad participativa de los padres en el contexto urbano de Sevilla, «el camino está prácticamente por hacer... El marco teórico-legal, sin tener en cuenta sus posibles deficiencias, no ha llegado a conseguir porcentajes aceptables de participación de los padres... una cosa es hablar de participación y otra muy distinta aunar metas y proponer soluciones que integren la acción educativa de los ambientes familiares y escolares».

En una experiencia de colaboración entre familia y Centro realizada durante el curso 1993-94 (Martínez *et al.*, 1994), detectamos un cuadro problemático que podría considerarse ampliamente generalizado en los Centros:

- Los objetivos educativos para los alumnos/hijos no están suficientemente consensuados entre padres y profesores.
- Los padres acuden a visitas formales para plantear problemas de bajo rendimiento.
- La mayoría de los padres no conocen internamente el Centro (aulas, recursos, trabajos de los alumnos,...).
- Los profesores conocen poco las preocupaciones, expectativas y prácticas educativas de los padres.
- Los padres (2.ª Etapa) no conocen a todos los profesores (sólo al tutor).
- Los contactos padres-profesores no abordan los aspectos positivos del alumno.
- Los profesores apenas convocan a los padres de chicos sin problemas.
- Se da una importancia excesiva a la competitividad.
- Los padres con hijos en educación infantil sienten que se les da la misma consideración que al resto.
- Las relaciones profesor-alumno se centran en el orden aparente, las notas y el cumplimiento de la normativa.
- No se promueve la participación de los padres ni de alumnos.

Cualquier análisis de la participación de la comunidad en la gestión de los Centros pasa necesariamente por el conocimiento del *funcionamiento actual de los Consejos Escolares* donde la escasa conflictividad actual no es indicador de su buen funcionamiento sino, más bien, de su escasa actividad.

El funcionamiento paralelo que rige la vida cotidiana de los Centros –los padres hacen su seguimiento de la vida del Centro desde la AMPA y el profesorado desde el Claustro–, convierte al Consejo Escolar en un órgano formal o un lugar de confrontación. La ausencia de espacios para la colaboración más allá de la vía esta-

mental del Consejo Escolar y la participación individual hace que se favorezcan las relaciones de confrontación, confrontación, no obstante, claramente desequilibrada. La consideración del Consejo Escolar como órgano de control y el dominio del profesorado en el mismo, lleva a una deformación de las relaciones que en él se establecen, marcadas por la imposición y/o el desinterés, y que se refleja en máximas rituales como «estoy de acuerdo, pero represento al Claustro y el Claustro mayoritariamente opina...».

Fernández Enguita (1993), para el que la realidad participativa de los Centros se caracteriza por su «tono gris interrumpido por conflictos», constata, en un estudio de casos donde analiza la experiencia participativa (no las opiniones a través de encuestas), la resistencia general de las organizaciones escolares a cualquier forma de control o participación en los procesos de decisión por parte del público, no importa que estén dominadas por la propiedad o por un grupo profesional. Es muy certera, pues, su definición de la realidad participativa de los padres como «una mayoría silenciosa y una minoría sospechosa».

El Claustro suele actuar como filtro del Consejo Escolar, ejerciendo un control absoluto sobre sus decisiones. El tiempo ha demostrado lo infundados que estaban los temores a que la gestión participativa llevase a un «asalto de la escuela» que algunos habían anunciado (Domingo Bugada, 1987). Fernández Enguita (1993) utiliza la expresión «*cierre dual*» de Parkin para describir ese doble juego donde los profesores demandan democracia frente a la Administración y los propietarios –tácticas de solidaridad–, y profesionalización frente a los padres –tácticas legalistas–. Esto con un doble fin: usurpar competencias a la Administración y distanciarse de padres y alumnos.

Las diferentes situaciones escolares donde los padres intervienen son suficientemente esclarecedoras del *modelo y contenido de su participación*: reuniones del Consejo Escolar, normalmente en torno a temas disciplinarios, casos cerrados, informaciones estadísticas sobre evaluaciones, resolución de trámites y documentos previamente elaborados (Elejabeitia *et al.*, 1987; Gil Villa, 1992; Fernández Enguita, 1993); reuniones informativas generales a principio de curso –ahora, por ley, trimestralmente–; tutorías, a las que la mayoría de los padres permanecen ajenos; comunicación de calificaciones por medio de boletines de notas; organización de actividades extraescolares, casi siempre por un grupo muy reducido y estable de padres; asistencia a algunas actividades puntuales –excursiones, fiestas, salidas,...–.

La participación de los padres, limitada a contactos ocasionales, es reforzada por su concepción restringida del impacto real que la escuela tiene sobre sus hijos y una idea simplista del progreso escolar: aprobar sin problemas, adquirir conocimientos, superar los cursos. Si el profesorado es poco consciente del currículo oculto, los padres menos aún.

En general, a padres y alumnos se les reconoce una participación plena en determinados ámbitos periféricos a la actividad de la organización (tales como AMPAs, actividades extraescolares, asambleas,...), pero su participación es restringida y estrictamente formalizada en ámbitos centrales al funcionamiento del Centro (control de recursos, decisiones sobre personal, etc.). Las AMPAs, vaciadas de contenido, recursos y poder, su-

bordinadas a otros órganos del Centro y desconectadas del Consejo Escolar, se han visto marginadas de la estructura de gestión de los Centros (Domingo Bugada, 1987; San Fabián, 1994c).

La participación se hace más difícil a medida que se asciende de nivel educativo. «En la Educación Infantil, directa o indirectamente, se reconoce la complementariedad de la acción escolar sobre las responsabilidades familiares. A partir de la enseñanza primaria, el tratamiento pasa a segundo término para llegar a ser, en la enseñanza secundaria, una presencia casi testimonial en el marco teórico/legal, y es casi una utopía pensar en una práctica educativa basada en la colaboración de ambos ambientes» (Ri-dao, 1993, 133). De hecho, es en la etapa de Educación Infantil donde se han desarrollado las experiencias más comprometidas de colaboración entre docentes y padres (ver Merino, 1985). Esto puede ser debido, por una parte, a las características educativas de esta etapa y, por otra, a la mayor receptividad y apertura profesional del profesorado de Educación Infantil hacia los padres.

La gran discreción con la que el profesorado actúa, incluso al margen de lo legis-lado, hace que la apertura dependa en gran parte de las *actitudes y prácticas cotidianas del profesorado*. Las relaciones con los padres suelen verse limitadas por situaciones y acti-tudes como las que señala Macbeth (1990, 30-31):

- Muchos Centros y profesores se han acostumbrado a realizar su trabajo sin la co-laboración de los padres.
- Piensan que deben centrarse en los niños y no desean injerencias ni presiones externas.
- Algunos profesores ven a los padres como una amenaza, especialmente aquellos que no están acostumbrados a trabajar con padres.
- La participación de los padres no es prioritaria ni para las exigencias del cambio ni para las demandas de las autoridades administrativas.
- Algunos profesores, simplemente, no son conscientes de las razones por las que son esenciales los padres en su trabajo.

En estos momentos muchos Centros están elaborando su PEC o su RRI sin una participación activa de padres ni alumnos, pero esto no es sólo una cuestión de cumplimiento legal, en el fondo, lo que está en juego es el propio sentido de la participación en las organizaciones educativas, tradicionalmente considerada como un instrumento al servicio de la gestión más que un medio educativo en sí. Cuando no se ha asumido la dimensión educativa del entorno, en su doble sentido: de aprovechamiento de los recursos educativos del entorno y de intervención del Centro dirigida a mejorar el entorno, la participación social en el gobierno formal de la escuela lleva a notables contradicciones. En otro lugar hemos analizado los diferentes argumentos que se utilizan para cuestionar la participación de los padres en los Centros, a la vez que hemos defendido esta participación, no sólo como una exigen-

cia de la calidad educativa, sino también como un factor de profesionalización docente (San Fabián, 1994b).

Actualmente se está pasando del modelo LODE de participación en la gestión a un modelo de influencia anglosajona que pone su énfasis en la libertad de elección y la demanda social del mercado como vía para mejorar los niveles de calidad. De los padres como gestores se ha pasado a verlos como consumidores.

La LODE no sólo implica una participación diferencial por estamentos, sino que, a su vez, cada estudiante participa en diferente grado según el ámbito de que se trate. No olvidemos que la LODE implanta en los Centros una «jerarquía democrática»; es decir, un sistema donde la democracia puede calar más o menos –en función de culturas, experiencias previas, compromiso,...– pero donde la estructura jerárquica no se cuestiona en ningún momento. La jerarquización escolar no se manifiesta sólo en el ámbito de la gestión, sino que traspassa los demás ámbitos. Como ha señalado Martínez Rodríguez (1993), refiriéndose al alumnado, la participación diferencial se corresponde con una jerarquización curricular, donde las materias instrumentales (matemáticas y lenguaje), con menos espacios de decisión para los alumnos, son las que reciben mayor reconocimiento a la hora de valorar su rendimiento.

Los sistemas de democracia formal, que no implican una colaboración estrecha y una comunicación permanente, propician estrategias superficiales de captación de votos mediante acciones más o menos espectaculares –una nueva actividad extraescolar, la adquisición de un determinado material, etc.– que recuerdan estrategias propias del ámbito político. A pesar de su pertenencia al Consejo Escolar, la Administración local, al igual que ha pasado con los padres, ha sido desplazada también por la organización –de los profesores– hacia la periferia de la gestión escolar: actividades extraescolares (LOGSE, art. 57.5) y mantenimiento del edificio.

La participación externa –de todos los sectores afectados– en la programación de la enseñanza se reduce al Consejo Escolar de Estado –de carácter consultivo– y al Consejo Escolar de Centro, pero ¿y los demás sectores sociales del entorno inmediato del Centro? (San Martín, 1990). En realidad la LODE propugna un *concepto restringido de «comunidad social»* (Angulo, 1994), con lo que se consigue un doble aislamiento de los Centros –educativo y de gestión–, aislamiento que sólo se rompe por la línea de subordinación jerárquica con la Administración. Los Consejos Escolares carecen de poder real porque la estructura participativa de la que forman parte está fragmentada exteriormente –falta de relaciones entre Consejos– e internamente –exclusividad de la representación estamental–.

Como ha señalado Angulo (1994), la red de Consejos Escolares no prevé cauces de comunicación vertical ni horizontal. Cada Consejo –de Centro, municipal, provincial, de Comunidad Autónoma o estatal– es un órgano aislado del resto de Consejos de su nivel o niveles distintos. Más aún, en buena lógica representativa, los Consejos de niveles territoriales superiores (de Estado, CC.AA., Provincia y Municipio) deberían estar formados por representantes salidos de los Consejos Escolares del nivel territorial inferior. Gran parte del desánimo que cunde en los Consejos Escolares viene derivado de este aislamiento, de esta sensación de islote o compartimento estanco, formalmente de-

mocrático en su interior pero ajeno al conjunto de la estructura administrativa del sistema educativo y, especialmente marginado de las esferas de poder, donde se toman las decisiones educativas importantes sobre planificación educativa, formación del profesorado, asignación de recursos, etc.

- *La autonomía de los centros y la apertura a la comunidad*

Habitualmente, la participación de la comunidad en los Centros va acompañada de propuestas de descentralización o devolución al Centro de funciones desde las Administraciones (Johnston y Hedemann, 1994). No en vano la participación garantiza la existencia de una toma de decisiones apropiada a nivel escolar y la autonomía da sentido a la participación.

Al igual que la participación, el concepto de «autonomía de la escuela» recibe distintos significados y plantea varios interrogantes: ¿autonomía de quién y con respecto a quién? y, sobre todo, ¿a quién beneficia la autonomía escolar? Algunos de los argumentos que se vienen dando para justificar la descentralización en los Centros son: toma de decisiones desde la base, adaptación de la respuesta organizativa a las necesidades del entorno inmediato, mayor innovación y diversidad, mejora del producto, mayor flexibilidad ante los cambios, mayor número de innovaciones, alta moral, mayor compromiso del trabajador, mayor productividad,...

*¿Cuál es el significado organizativo de los procesos de desregulación escolar? ¿Qué implica la autonomía curricular de un Centro? ¿Qué cambios ha producido la elaboración de planteamientos institucionales por parte de los Centros? ¿Han diversificado los Centros su respuesta educativa atendiendo a las necesidades de su entorno? ¿Están los Centros preparados para aprovechar la dimensión educativa de sus entornos?...*

Cuando se pide autonomía, ¿en relación a quién se pide?, ¿en relación a la Administración educativa? Aunque es la Administración la que legisla y prescribe, algunos profesores temen más las demandas de los padres, de las que se protegen amparándose en las funciones establecidas por la Administración. La autonomía va acompañada de mayor poder al entorno y el profesorado no ve siempre bien esta descentralización.

La expresión «autonomía de la escuela» no sólo se corresponde con el nivel de dependencia de un Centro respecto a la Administración (Gairín, 1994). Hay que añadir que junto a la disponibilidad de los recursos necesarios debemos preguntarnos, por ejemplo, por la capacidad de un Centro para conseguir recursos y gestionarlos o por la utilización de criterios cualitativos para asignar recursos a los Centros; además de la autonomía para autorregularse debe valorarse la capacidad de los Centros para tomar sus decisiones de forma democrática y consensuada, etc.

Si la autonomía de los Centros no depende sólo del marco legal externo, sino de condiciones internas de la organización, ¿cuáles son las condiciones organizativas para

una autonomía escolar efectiva? Gairín (1994, pp. 60-64) señala varias condiciones que favorecen la autonomía escolar: compromiso de todos, mecanismos compensatorios, comunicación, proyecto de Centro, profesionalización, cambio de las condiciones laborales, progresividad,... ¿demasiadas condiciones?

Entre las condiciones organizativas de la autonomía escolar merecen destacarse:

- La existencia de altos niveles de participación en el funcionamiento del Centro.
- La capacidad de autorregulación a diferentes niveles.
- Las relaciones fluidas del Centro con el entorno en distintos ámbitos.

Si no se satisfacen estas condiciones, *la autonomía que deriva de aplicar los mecanismos del mercado en la política educativa* –libre elección de Centro, criterios de eficiencia económica,...– puede comportar más peligros que ventajas. No en vano, la desregulación social ha sido vista como parte de una reforma general de los servicios públicos –privatización– que tiene por objeto reducir el compromiso del Estado precisamente con estos servicios públicos (Gamble, 1988).

La Administración educativa no es ajena al proceso de privatización que se está produciendo en la Administración en general –e.g.: empresas de comedor, de tiempo libre,...–. Esta privatización aunque viene reforzada por distintos factores –surgimiento de nuevas tareas y responsabilidades para las que el personal docente no está preparado, mayores exigencias de los padres, mayor especialización de los docentes,...–, está motivada fundamentalmente por la crisis económica y de legitimación del poder político.

Por otra parte, ¿quién reclama más autonomía? Las experiencias en otros países demuestran que son los directivos los que salen más reforzados con la autonomía de los Centros. Ahora bien, si la dirección actual está en crisis ¿qué dirección es la que va a salir reforzada con esa autonomía?

Ni una gestión mecanicista ni un proceso de desregulación de «libre mercado» pueden servir para que los Centros respondan a las necesidades de sus entornos –y no sólo de individuos que aspiran a obtener méritos–. La autonomía produce mayores diferencias entre los Centros, permite que se manifiesten con mayor intensidad sus inercias. La desregulación puede tener efectos positivos o negativos, pero en cualquier caso no es requisito para que los Centros se abran a sus entornos.

El problema es algo más que una simple elección entre escuela del Estado o escuela de la comunidad. Desestatalizar la escuela es una cosa y devolver la escuela a la sociedad –como afirman los defensores de la desregulación escolar– es otra bien distinta. La desestatalización no sólo no garantiza lo segundo sino que, en la situa-

ción actual, podemos prever que una desregulación brusca dejaría a los Centros, en la mayoría de los casos, en manos de grupos sociales determinados (élites profesionales, políticas,...).

Etkin profundiza más sobre el hecho de la autonomía y se pregunta: «¿Qué pasa cuando esta visión de la autonomía se utiliza como condición y criterio para el diseño y la conducción de las organizaciones? ¿Qué ocurre cuando esta perspectiva se ajusta a la naturaleza cerrada de ciertos sistemas sociales? ¿Qué pasa cuando el poder y la política están detrás de la autonomía y la sostienen?, ¿cómo resolver la autonomía que se convierte en impunidad?» (Etkin, 1993, p. 206).

La autonomía escolar puede tener sus beneficios pero también exige un mayor esfuerzo a la gestión de los Centros. La autonomía obliga a los Centros a explicitar sus objetivos, a evaluar sus procesos y resultados y a comunicar con la realidad social presente en su entorno. De aquí que la autonomía debiera plantearse como un incentivo y, por lo tanto, concederse gradualmente a aquellos Centros que se hagan merecedores de ella. Desde nuestro punto de vista, un Centro es merecedor de mayor autonomía cuando reúne estas condiciones: muestra una trayectoria de innovación educativa, es capaz de autogestionar proyectos parciales con éxito y garantiza la participación efectiva de la comunidad.

La cuestión no está en sustituir un sistema centralizado por otro descentralizado, sino en transformar un sistema centralizado de carácter jerárquico por otro descentralizado de carácter participativo, cómo sustituir los procesos de regulación centralizada por otros de autorregulación democrática. De lo contrario habrá una descentralización de la Administración como aparato, pero no de la toma de decisiones autónoma.

Más que de una autonomía organizativa en términos absolutos, deberíamos hablar de una autonomía relativa, como un medio, fundamentada en la profesionalidad docente y al servicio de la formación del alumno. Como señala Muñoz-Repiso (1994), la autonomía se puede asumir como un valor en sí, pero un valor que está al servicio de otros valores –igualdad, comprensividad, obligatoriedad,...

- *¿Es la escuela privada más autónoma que la pública?*

En relación a las escuelas privadas existen algunos esquemas simplificadores de la realidad que funcionan como mitos. Se ha señalado, por ejemplo, que la escuela pública tiene menos autonomía que la privada (Oroz, 1994). Según este autor, su autonomía menguada deriva de ser un servicio público. Pero ¿acaso la escuela privada concertada no ofrece también un servicio público?

Se ha sugerido que los Centros privados –religiosos– han evolucionado desde una concepción de «colegio-empresa» a otra de «colegio-comunidad educativa», inspirada en la metáfora de la familia (Gil Villa, 1993). Se trata sin duda de un intento más por convertir un grupo secundario –social– en un grupo primario –familia–, tentación a la que periódicamente recurre la Teoría de la Organización desde que tan buenos resul-

tados diera el aparente cambio de paradigma que supuso la corriente de las Relaciones Humanas respecto al Taylorismo (Varela, 1983).

Como ha señalado Gil Villa (1992), la realidad de las escuelas católicas americanas no es extrapolable a nuestro país, como no lo es la realidad social y familiar de los EE.UU. Este autor ha aportado algunas claves para entender las diferencias entre Centros públicos y privados más allá de los esquemas estereotipados:

- La comunidad escolar de los Centros confesionales no es la que se deriva de sus señas de identidad religioso-humanísticas, sino de la pura competencia credencialista propia de una élite escolar.
- Al depender de recursos privados o de la elección individual de los padres, la idea de comunidad se concreta, en la práctica, a la puesta en marcha de estrategias dirigidas a ganarse la aceptación del servicio por sus clientes.
- La mayor conflictividad existente en los Centros públicos está condicionada por su menor dependencia económica en relación a los padres (conflictividad entre padres y profesorado) y por la menor dependencia de los profesores en relación a la dirección (conflictividad entre el profesorado).
- El «carácter comunitario» de los Centros religiosos tiene que ver primordialmente con la presencia de un ideario, la presión académica y la disciplina.
- La cuestión no es que los Centros privados sean menos participativos, sino que lo son porque no necesitan la democracia para funcionar (la participación es considerada un estorbo a la calidad).

En definitiva, podemos decir que la apertura a la comunidad supone un reto actualmente, tanto para los Centros públicos como para los privados y que existen otras variables –diferentes a la de titularidad– más decisivas en relación a este tema, como es el nivel socioeconómico de la comunidad. La apertura no puede plantearse en los mismos términos para todos los Centros, independientemente del nivel socioeconómico de su entorno. Como han señalado algunos estudios (Martín-Moreno, 1989, 293), en medios socioeconómicos desfavorecidos, los profesores tienden a descargar la responsabilidad del fracaso escolar en el ambiente y los padres muestran expectativas poco exigentes: que no se sientan rechazados por la escuela, que los profesores traten a sus hijos como a los demás y una participación puntual en actividades paraescolares.

## ¿HACIA DÓNDE DEBERÍA CAMBIAR EL MODELO ACTUAL?

El reto está en hacer de la escuela un servicio público de calidad. Pero, ¿por dónde empezar? ¿Cómo conseguir una nueva relación entre profesorado y su público donde

la profesionalización no se traduzca necesariamente en una desposesión de padres y alumnos? (Fernández Enguita, 1993). Como hemos señalado, esto requiere algo más que cambios en la estructura formal de gestión. Trataremos dos que nos parecen esenciales.

- *La escuela como «comunidad democrática de aprendizaje»*

La apertura de los Centros al entorno empieza por una eficaz participación del entorno en el Centro. Si los Centros no han sido capaces de superar esta asignatura, la autonomía puede ser un peligro.

Es preciso potenciar *instancias mediadoras entre las familias y el Centro*. «¿Cómo se puede llegar a la integración familia-centro únicamente a través de los tres o cuatro representantes de todo el colectivo de padres de un Centro en el Consejo Escolar? ¿No será, más bien, que lo que se pretende es eliminar a la familia, como institución, de su presencia colaboradora en la escuela?» (Domingo Bugeda, 1987, p. 495). La preparación y realización de actividades educativas conjuntas donde participen padres, profesores y alumnos, es la condición previa que hace posible la colaboración en la gestión. El proceso inverso es más difícil.

«La democracia debería aprenderse en todos los ámbitos de actividad del Centro. La participación en el Consejo Escolar no es el principio y fin de la democracia escolar. Los ámbitos más apropiados para el ejercicio y aprendizaje de la participación son aquéllos en los que se desarrolla la cotidianeidad, esto es, los alumnos en el aula, los padres en la relación tutorial y los profesores en sus relaciones con los colegas y directivos. La naturaleza democrática de la interacción diaria es tan importante como la participación en estructuras formales» (San Fabián, 1994a, p. 20).

Es evidente que los padres, para participar y comprometerse, necesitan sentirse personal y directamente afectados y tenidos en cuenta. Como señalan Tschorne *et al.* (1992), cuando los padres son convocados por el tutor de su hijo la asistencia es del 90 por 100; cuando convocan las maestras de un ciclo asiste el 60 por 100; cuando convoca el Claustro o la AMPA la asistencia baja notablemente. En ningún caso, pues, debe darse por supuesta la implicación activa de los padres, sino que ésta debe ganarse y no sólo en época de elecciones. La participación debe ser propiciada permanentemente por el propio funcionamiento del sistema.

Foisy (1989) hace una serie de recomendaciones para incrementar la participación de los padres y mejorar las relaciones escuela-hogar después de analizar las causas de su baja participación. *Mejorar la implicación de los padres* debe ser un objetivo del Centro, al que puede contribuir un buen conocimiento de su entorno socio-cultural, adaptar el horario a sus posibilidades, convocarlos con suficiente antelación e información, etc. Es conveniente dedicar un tiempo a mejorar la comunicación con los padres, intercambiar información, crear compromisos, facilitar ocasiones para la comunicación y el intercam-

bio que ayuden a profesores, padres y alumnos a conocerse mejor, a crear una conciencia de grupo y a identificarse con el Centro. Es difícil que haya implicación si no hay confianza ni conocimiento entre las personas.

Existen otras vías que, aunque hayan sido poco valoradas hasta ahora, nosotros las consideramos esenciales. Nos estamos refiriendo a la *relación tutorial* y a la creación de *Escuelas de Padres*. La *relación de los padres con el profesor-tutor* es quizás una de las más gratificantes y fructíferas desde el punto de vista educativo, aunque ello exija importantes dosis de madurez, interés y preparación por parte de ambos interlocutores, así como una estructura organizativa facilitadora del encuentro. Brunet y Negro (1994, 21) definen la *Escuela de Padres* como «un plan sistemático de formación para padres en los aspectos psicopedagógicos y ambientales que se desarrolla a lo largo de un período relativamente extenso de tiempo». En cuanto a los objetivos, metodología así como las fases de creación y evaluación de una Escuela de Padres, pueden consultarse Brunet y Negro (1994) y Tschorne *et al.* (1992).

Del modelo de Educación Primaria que establece la LOGSE (Art. 13) deriva «un conjunto de finalidades que regulan la actuación docente de los profesores junto a sus creencias personales y un marco legal que propone un modelo participativo en el que las opiniones de los padres deben ser tenidas en cuenta a la hora de tomar decisiones los profesores» (Ridao, 1993, p. 136). No ignoramos que la LODE otorgó a los Consejos Escolares funciones importantes. Sin embargo, esas funciones, que se han hecho técnicamente más complejas con la LOGSE, no se han visto apoyadas por *medios materiales ni formativos dirigidos a facilitar la participación* de los componentes de la comunidad no profesionales de la enseñanza. En otros países en los que se han creado Consejos Escolares –es el caso de Escocia, Italia, etc.–, se han dedicado numerosos esfuerzos y fondos en su apoyo.

Si el *asociacionismo* es la base de la democracia y la participación (Gil, 1993), deberían impulsarse las diferentes asociaciones escolares, otorgándoles un papel más relevante en la vida escolar. Si bien puede entenderse que la intervención de los padres en el control y gestión de un Centro no deba estar subordinada a su pertenencia a una asociación –tal como sentenció el Tribunal Constitucional–, parece menos razonable que se excluya a las asociaciones del ámbito de la gestión y el control. Esta situación lo que hace es potenciar un modelo de participación esporádico y puntual, que la mayoría de las veces se manifiesta, y agota, en la votación. Potenciar asociaciones mixtas de padres y maestros podría contribuir a reducir el corporativismo que rezuma la participación escolar.

Seguramente, la participación en los Centros de colectivos externos –organizaciones culturales, asociaciones, grupos profesionales, ...– serviría de acicate para la participación de los sectores internos que actualmente relegan su compromiso y responsabilidad. Por otra parte, la escuela podría beneficiarse del apoyo e iniciativa de los grupos sociales más inquietos de su entorno.

Debe recuperarse *el valor educativo de la participación*. No es el control de la comunidad social –que tiene que ejercerse aunque haya que ser algo escépticos sobre las posibilidades de ese control– lo único que cambiar en los Centros, sino también la participación

efectiva de la comunidad en los procesos educativos escolares. «La participación de los padres en los centros, lejos de minarla, da legitimidad social a la profesión docente, genera apoyo político a las escuelas, contribuye a reducir la distancia entre los ciudadanos y las instituciones, a hacer más transparentes los procesos organizativos, devuelve la educación a la sociedad» (San Fabián, 1994b, 71).

Participación y colaboración no significa trabajar juntos en armonía, conlleva conflictos, discusión, tensiones. Tampoco es uniformidad. La cultura colaborativa requiere un acuerdo básico sobre los valores educativos más importantes, pero también respeta la diversidad y tolera la discrepancia. *Los Centros también pueden adoptar medidas en apoyo de una cultura participativa*: exigir mayorías cualificadas para decisiones importantes y forzar así el consenso, fomentar la participación de los colectivos menos influyentes, etcétera.

- *El currículum como política cultural*

Como es de sobra conocido, la reforma curricular impulsada por la LOGSE se inspira en un principio de *descentralización y adaptación del currículo por los propios Centros*. Esto requiere un mayor protagonismo en la organización de la enseñanza de cada Centro, no sólo por parte del profesorado, sino también de los demás miembros de la comunidad escolar, que deben apoyar dicho proceso descentralizador con su colaboración. En consecuencia, *los Centros deben diseñar modelos de organización eficaces* para dar respuesta a las necesidades de colaboración con las familias, *prever y regular sistemas de comunicación e intercambio permanente* con el fin de coordinar la labor educativa y *posibilitar la información mutua* (Orden de 1 de febrero de 1993 sobre Evaluación de la Educación Infantil).

A pesar de todo, muchos proyectos curriculares elaborados y aplicados por los Centros encajan perfectamente dentro de una concepción tecnicista de la enseñanza: procurar la organización efectiva de las condiciones del aula para transmitir eficazmente unos conocimientos. La reforma curricular ha incidido más en el contexto psicológico y grupal del aprendizaje que en su contexto socio-cultural. Es posible que la elaboración de los proyectos educativos suponga una oportunidad mejor –su insistencia en los valores, el debate sobre los fines de la educación, su concreción en la estructura organizativa,...–. No obstante, las condiciones en las que se están elaborando actualmente y el precedente de los proyectos curriculares no permiten ser demasiado optimistas.

El estudio de la experiencia, conocimientos e interacciones de profesores y alumnos en el aula, con ser importante, no es suficiente para cuestionar la naturaleza de la enseñanza. Frente a la imagen del docente como profesional-experto, la pedagogía crítica ve al docente como intelectual-crítico que actúa no sólo dentro de su aula, sino también en la esfera pública. De alguna forma, el profesor como crítico cultural considera al conjunto de la sociedad como una gran escuela (Giroux, 1990, p. 133). Este docente debe aunar sus esfuerzos con otros agentes sociales con el fin de alcanzar logros que ni él solo ni la institución sola pueden abarcar.

Se plantean, pues, dos opciones: *reducir el trabajo docente al interior del aula o abrir el aula a la cultura del entorno*. Naturalmente, éstas no son sólo opciones individuales que toma el profesor, como se ha considerado tradicionalmente, sino que es el Centro en su conjunto el que decide por qué línea opta.

Ir más allá del aula requiere *una nueva concepción del currículum escolar* que conciba la enseñanza como una política cultural y no como una tecnología dirigida a la mera transmisión de conocimientos. Frente a la perspectiva instructivista dominante cabe una perspectiva cultural del currículo, donde la escolaridad es concebida como un proyecto cultural comunitario.

Cuando hoy se habla de abrir la escuela a su entorno (documento «Centros Educativos y Calidad de la enseñanza»), ¿cuál es el modelo pedagógico en el que se piensa?, ¿acaso es el modelo educativo de los años setenta denominado «escuela abierta»? No cabe duda de que durante los últimos veinte años han cambiado notablemente los Centros y, sobre todo, sus entornos sociales. La propuesta actual, lejos de buscar una mayor integración y eficacia de la labor educativa, puede acentuar la compartimentación y fragmentación del currículum escolar.

Los problemas que plantea la actual propuesta de apertura de los Centros a la comunidad –responsabilidad en caso de accidentes, formación y contratos de trabajo de los monitores, cuidado del Centro después de la jornada lectiva, etc.– exigen una mayor clarificación de competencias y responsabilidades. Junto a los criterios de apertura y rentabilidad debe cuidarse la calidad y especialmente el carácter educativo de las actividades –no discriminadoras, en favor de la solidaridad, etc.–, a lo que puede contribuir su inclusión en el proyecto educativo de los Centros. En general, puede decirse que si bien la propuesta ministerial tiene de positivo, aunque no novedoso, la utilización por la comunidad de los recursos a tiempo completo, no conlleva una mayor implicación ni relación profesores-padres –*cuando unos vienen otros van*–, lo que no contribuye a mejorar la colaboración entre ambos colectivos ni a superar esa fragmentación que hoy caracteriza a los procesos educativos.

Si una educación comunitaria exige dar al currículum una perspectiva cultural, su implantación no puede consistir sólo en facilitar el uso comunitario de las instalaciones escolares. La educación comunitaria implica entender *la pedagogía como una política cultural*, de donde se deriva, a su vez, un doble compromiso: dar al currículum una significatividad cultural y ejercer desde la escuela una crítica cultural.

Como señala Pérez Gómez (1991), el currículum escolar es el resultado de la interacción de varias culturas: la cultura pública de la comunidad, la cultura académica del profesorado, la cultura experimental de los alumnos. Entre la cultura experimental y la cultura académica media la de la familia y el grupo social de procedencia. «Es necesario evitar que, como ocurre en la actualidad, en el mejor de los casos, el aprendizaje significativo en el aula constituya una cultura particular, la "cultura académica", que sólo tiene valor para resolver con éxito los problemas y demandas que se le plan-

tean al alumno/a en su vida escolar» (Pérez Gómez, 1991, p. 62). Lamentablemente, en el conocimiento práctico de escolares y padres, la experiencia escolar casi siempre aparece como un conocimiento útil para seguir estudiando. La escuela prepara para la escuela y para ciertas rutinas sociales requeridas en otras instituciones (San Fabián, 1990).

La educación comunitaria ha sido considerada como una alternativa a la educación compensatoria (Martín-Moreno, 1989). «La participación de los padres es un medio para aproximar la cultura escolar a la cultura familiar. De la implicación de los padres depende la eficacia de muchos programas educativos, lo que es más evidente en los primeros niveles de enseñanza y en los programas compensatorios» (San Fabián, 1994a). Si el profesorado desconoce las condiciones y peculiaridades que caracterizan la educación familiar, difícilmente podrá incorporar el contexto socio-familiar a sus proyectos educativos y curriculares.

Consideramos un error, persistente en muchos educadores, el acudir a la escuela para transmitir mediante asignaturas –educación para la paz, la solidaridad,...– los valores que están desapareciendo en la sociedad. La alternativa está más bien en abrir la escuela a la sociedad y en organizar la escuela de forma que sea coherente con esos valores.

Un nuevo currículum requiere un contexto organizativo apropiado que lo haga posible. La organización de los centros debería *evaluarse* en función de criterios como *la participación de los padres y la apertura a la comunidad*, (en su dimensión cuantitativa y cualitativa). La competencia escolar o calidad educativa de la escuela debería relacionarse con la capacidad de poner en práctica unos valores sociales. La escuela no sería un mecanismo de expedición de certificaciones –supuestamente válidas para el día de mañana–, objetivos, la adquisición de hábitos de cooperación, confianza, solidaridad, responsabilidad social.

Plantear la relación Centro-comunidad nos lleva antes o después a una cuestión clave: ¿las escuelas actúan como mecanismos de control social o de desarrollo social? Si la escuela está enclavada en una comunidad social, las relaciones entre ambas no deben justificarse únicamente por la mejora del rendimiento de los alumnos, sino, fundamentalmente, por la contribución de la escuela a la mejora de esa comunidad. Si la escuela está dentro de una comunidad y al servicio de esa comunidad, ¿cómo puede basar todo su funcionamiento en el logro de metas individuales...? La colaboración familia-escuela beneficia a los alumnos, pero ¿y a la comunidad?

En base al principio de «interdependencia ecológica» entre las escuelas y otros servicios sociales –salud, ocio, atención social–, los Centros deberían de contar con un proyecto cultural comunitario que recogiera propuestas de coordinación de los servicios educativos, sociales y de salud de una comunidad, y acciones conjuntas con recursos educativos del entorno: servicios sociales, programas de garantía social, escuelas taller, voluntariado social, ONGs,... No se trataría de hacer redes escolares, sino redes educativas.

No pretendemos que la escuela articule por sí sola una sociedad tan desintegrada como la actual. El Centro no puede plantearse la reconstrucción de la comunidad social pero sí la construcción de una comunidad escolar viva que establece relaciones educativas interdependientes con su entorno social.

Es preciso recuperar la dignidad de lo público, empleando los mecanismos de mercado para repartir recursos y conseguir objetivos sociales (Strain, 1993), recuperar un concepto de comunidad que reconozca los derechos y libertades individuales junto con un contexto de interdependencia y obligación con los otros.

Actualmente los medios de comunicación han incrementado nuestra sensibilidad hacia las situaciones sociales de injusticia que se producen en otras partes del mundo. Sin embargo, nuestra preocupación por lo que ocurre en lugares distantes contrasta con la resistencia a cuestionar y transformar los contextos más inmediatos. ¿Acaso nuestra solidaridad con lo de lejos no será una forma de encubrir nuestra falta de compromiso con lo próximo? El desarrollo empieza por las organizaciones y las comunidades en las que vivimos.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO RASCO, F. (1994): «El gato por liebre o la descentralización en el sistema educativo español», *Cuadernos de Pedagogía*, 222, pp. 74-83.
- BERG, G. (1984): «Market versus mandator: Control structure and strategies for change in school organizations», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28, 2, pp. 49-70.
- BRUNET, J. y NEGRO, J. (1994): *¿Cómo organizar una escuela de padres?* Madrid, Ediciones «San Pío X».
- CAPPER, C.A. (1994): «We're not housed in an institution, we're housed in the community': Possibilities and consequences of neighborhood-based interagency collaboration», *Educational Administration Quarterly*, 30, 3, pp. 257-277.
- DOMINGO BUGEDA, S. (1987): «Integración familia-escuela o la participación de los padres en la escuela», *Educadores*, 29, 143, pp. 491-495.
- ELEJABEITIA TAVERA, C. y Cols. (1987): *La comunidad escolar y los Centros docentes*. Estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa, tanto en los aspectos previstos por la ley –Consejos Escolares de Centro– como en los informales de la vida del Centro. Madrid, CIDE.
- EPSTEIN, J. (1992): *School and family partnerships* (Report n.º 6). Baltimore, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- ETKIN, J. (1993): *La doble moral de las organizaciones*. Madrid, McGraw-Hill.
- FEITO, R. (1991): «CONCAPA y CEAPA: dos modelos de intervención de los padres en la gestión de la enseñanza», *Educación y Sociedad*, 9, pp. 35-57.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata/Paideia.
- FOISY, G. (1989): «¿Por qué no quieren participar los padres?», en Q. MARTÍN-MORENO (Coord.), *Cuestiones sobre la organización del aprendizaje*. Madrid, UNED, pp. 267-277.
- GAIRÍN, J. (1994): «La autonomía institucional. Concepto y perspectivas», en A.VILLA (Coord.), *Autonomía institucional de los Centros educativos*. Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 24-71.
- GAMBLE, A. (1988): *The free economy and the strong satae: the politics of thatcherism*. London, Macmillan.
- GIL VILLA, F. (1992): *¿Escuela pública o escuela privada? Un análisis sociológico*. Salamanca, Amarú Ediciones.
- (1993): «La participación democrática en los Centros de enseñanza no universitarios», *Revista de Educación*, 300, pp. 49-61.
- GIROUX, H. A. (1990): «Liberal arts education and the struggle for public life: Dreaming about democracy», *South Atlantic Quarterly*, 89, 1, pp. 113-138.
- JOHNSTON S. y HEDEMANN, M. (1994): «With devolution comes collaboration, but it's easier said than done», *School Organisation*, 14, 2, pp. 195-207.
- MACBETH, A. (1990): *Involving parents. Effective parent-teacher relations*. Oxford, Heinemann.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1989): «La investigación ecológica en educación compensatoria: hacia la educación comunitaria», en Q. MARTÍN-MORENO (Coord.), *Cuestiones sobre la organización del entorno del aprendizaje*. Madrid, UNED, pp. 279-302.
- MARTÍNEZ, R.-A.; CORRAL, N.; FERNÁNDEZ, S.; SAN FABIÁN, J. L. y SANTIAGO, P. (1994): *Diagnóstico de necesidades en la cooperación entre familia y Centro Escolar*. Investigación financiada por la Universidad de Oviedo.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1993): «La participación democrática, piel de cordero de la domesticación», *Cuadernos de Pedagogía*, 214, pp. 61-67.
- MERINO RODRÍGUEZ, C. (1985): *Educación preescolar comunitaria. Experiencias de coparticipación padres/profesores*. Madrid, Maruega.
- MEYER, J.W. (1978): «Instructional dissensus and institutional consensus in schools», en M. W. MEYER et al., *Environments and Organizations*. San Francisco, Jossey Bass, pp. 233-263.
- MORGAN, G. (1990): *Imágenes de organización*. Madrid, Ra-Ma.
- MUNN, P. (Ed) (1993): *Customers, managers or partners?* London, Routledge.
- MUÑOZ-REPISO, M. (1994): «Valores y autonomía del Centro docente», en A.VILLA (Coord.), *Autonomía institucional de los Centros educativos*. Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 351-364.
- OROZ, A. (1994): «La autonomía desde un Centro público: problemática, posibilidades y límites», en A.VILLA (Coord.), *Autonomía institucional de los Centros educativos*, Bilbao, Uiversidad de Deusto, pp. 275-287.

- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1991): «Cultura escolar y aprendizaje relevante», *Educación y Sociedad*, 8, pp. 59-72.
- RIDAO GARCÍA, I. (1993): «Acción educativa de la familia y la escuela. Un difícil punto de encuentro», *Bordón*, 45, 2, pp. 133-142.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (1990): «La Representación de la Escuela en el niño». Universidad de Oviedo, Departamento de CC. de la Educación, Tesis Doctoral.
- (1992): «Gobierno y Participación en los Centros Escolares: Sus aspectos culturales», en Grupo de Investigación Didáctica (Comp.), *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. Sevilla, Editorial Kronos, pp. 79-118..
  - (1994a): «La participación», *Cuadernos de Pedagogía*, 222, febrero, pp. 18-21.
  - (1994b): «Participan más y mejor», *Cuadernos de Pedagogía*, 224, pp. 70-71.
  - (1994c): «Participación y control en las organizaciones escolares. El caso de las APAs», *Arbor*, 585, pp. 147-162.
- SAN MARTÍN ALONSO, A. (1990): «El compromiso de los consejos», *Cuadernos de Pedagogía*, 187, pp. 67-71.
- SARASON, S. B. (1986): «And what is the public interest?», *American Psychologist*, 41, 8, pp. 899-905.
- STRAIN, M. (1993): «Education Reform and defamiliarization: The struggle for power and values in the control of schooling: Towards a postmodernist critique», *Educational Management and Administration*, 21, 3, pp. 188-206.
- TSCHORNE, P.; VILLALTA, M. y TORRENTE, M. (1992): *Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación*. Barcelona, Paidós, 3ª ed.
- VARELA, J. (1983): «The marketing of education: Neotaylorismo y Educación», *Educación y Sociedad*, 1, pp. 167-177.



# E S T U D I O S

## UN EXPONENTE DE LA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA EN EL EXILIO: HERMINIO ALMENDROS Y LA EDUCACIÓN EN CUBA (\*)

JOSÉ M.<sup>a</sup> HERNÁNDEZ DÍAZ (\*\*)

A esta raza de maestros verdaderos pertenece Herminio Almendros. Le conocí en nuestra juventud madrileña, cuando ambos éramos estudiantes en los mismos bancos de pedagogía, le acompañé fraternalmente en alguno de sus viajes de difusión cultural por los más humildes rincones del mapa rural español, he seguido después su larga labor tenaz de 30 años apasionadamente consagrados a la escuela, y puedo afirmarlo con la alegría y la certeza del hallazgo: Herminio Almendros es un auténtico maestro, y este libro suyo es un auténtico libro para niños (Alejandro Casona) (1).

Si hemos elegido estas palabras de un compañero de estudios, viajes y exilio, y amigo querido de Almendros, Alejandro Casona, es porque encierran y definen lo más cuajado de su personalidad y preocupaciones pedagógicas, el maestro de niños y el escritor de literatura infantil. Por encima de las muchas vicisitudes políticas, geográficas y culturales que las circunstancias obligan a vivir y superar a Herminio Almendros, estas dos tareas y facetas de maestro y escritor para niños van a caminar inseparables en su devenir educativo, primero en España y después en el exilio cubano y durante la revolución de 1959 y años posteriores.

En efecto, la trayectoria vital de Almendros guarda una unidad y coherencia manifiestas, desde sus primeros años de profesión pedagógica en España hasta su muerte

---

(\*) Este texto responde, en buena parte, a la conferencia que con el título: «Herminio Almendros y la educación en Cuba», pronunció el autor en la Universidad de Málaga en junio de 1991, dentro de los Cursos Extraordinarios que dirigió la Dra. Mercedes Vico Monteoliva, y en particular el titulado: «La Pedagogía española en el exilio», dirigido por el Dr. Julio Ruiz Berrio. Con las consiguientes anotaciones y ampliaciones se publica ahora, a instancias de algunos investigadores interesados en el tema.

(\*\*) Universidad de Salamanca.

(1) Cfr. Alejandro CASONA: Prólogo al libro de Herminio ALMENDROS: *Lecturas ejemplares. Aventuras, realidades y fantasías*. Guatemala, Cultural Centroamericana, 1972 (1.<sup>a</sup> edic. en 1955), p. 327. Libro de lectura para los últimos grados de la escuela primaria. Cit. en p. 8.

en la isla de Cuba en 1974 (2). Sin embargo, en pro de la claridad y la comprensión de su importante contribución pedagógica, vamos a seccionar el estudio de su obra educativa en tres partes bien definidas, que responden a tres etapas diferenciadas de su vida. La primera, vivida en España hasta su exilio obligado en 1939. La segunda, desde su llegada a la isla de Cuba en 1940 hasta el triunfo de la revolución en 1959. La tercera alcanza hasta su muerte en su segunda patria, Cuba, cuando todavía trabajaba de forma infatigable en el octavo tomo de *Español*, libro de lenguaje para las Escuelas de Formación de Maestros. El acercamiento a las tres épocas, por breve que sea, resulta imprescindible para comprender la totalidad de su sobresaliente contribución a la pedagogía, y en particular a la educación en Cuba, así como para aproximarnos a la aportación de los pedagogos exiliados después de la guerra civil española.

Porque, y esto es algo que no se puede obviar de ninguna manera, Almendros es una grata y extraordinaria expresión de la pedagogía española, antes de 1939, y posteriormente de la cubana, pero lo es al mismo tiempo de un imponente número de intelectuales españoles exiliados (baste citar a Sánchez Albornoz, Giral, Américo Castro...). En particular nuestro autor es muestra viva del importante grupo de pedagogos y maestros republicanos forzados a traspasar la frontera, como ocurre con Lorenzo Luzuriaga, Patricio Redondo, José de Tapia y tantos otros, que finalmente se asientan, muchos de ellos, en Méjico, Cuba, Argentina y otros países americanos del centro, norte y sur, y más aisladamente en algunos europeos y norteafricanos (3).

## 1. ALMENDROS Y LA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA DEL PRIMER TERCIO DEL SIGLO

A estas alturas no resulta novedoso recordar que la pedagogía y la educación en la España del primer tercio del siglo XX alcanzan cotas de producción e innovación muy elevadas y hoy ya ampliamente reconocidas (4). Aun sin olvidar las sonrojantes tasas de analfabetismo absoluto que todavía evidencian las estadísticas oficiales, la falta de puestos escolares y el grave absentismo escolar, en esta etapa, sobre todo durante la II

---

(2) Su biografía puede recomponerse desde diversos trabajos que ofrecen una información abundante, aunque ciertamente dispersa. Entre otros remitimos a Josep ALCOBÉ: «Herminio Almendros: Un educador para el pueblo», *Cuadernos de Pedagogía*, 3, (marzo de 1975), pp. 30-32; Néstor ALMENDROS CUYÁS: *Pedagogía y sectarismo*, Madrid, Playor, 1986, p. 43; Amparo BLAT GIMENO: *Herminio Almendros: época, vida y obra*. Universidad de Barcelona, Memoria de licenciatura (inérita), 1985; Amparo BLAT GIMENO y Francisco HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: «Herminio Almendros. Un recuerdo necesario», *Cuadernos de Pedagogía*, 232, (enero, 1995), pp. 69-72.

(3) Cfr. Francisco GIRAL: *Ciencia española en el exilio (1939-1989)*. Barcelona, Anthropos, 1994; José Luis ABELLÁN (dir): *El exilio español en 1939*, 6 vols. Madrid, Taurus, 1976; Herminio BARREIRO: *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1880-1936)*. Coruña, Ed. do Castro, 1989.

(4) Cfr. Agustín ESCOLANO: *L'educazione in Spagna. Un secolo e mezzo di prospettiva storica*. Milano, Mursia, 1992, pp. 41-95; Julio RUIZ BERRIO: «Alfabetización y modernización social en la España del primer tercio del siglo XX», pp. 91-110, en A. ESCOLANO (dir): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid, FGSR, 1992; José Carlos MAINER: *La edad de plata (1902-1939). Ensayo de interpretación de un proceso cultural*. Madrid, Cátedra, 1981; Antonio VIÑAO FRAGO: *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid, Akal, 1990. El listado de obras sobre esta época, algunas editadas hace años, es muy abultado: Puelles, Molero, Pérez Galán, Samaniego, Lozano Seijas, por citar una muestra.

República, asistimos a ambiciosos planes de creación de escuelas primarias, de reorganización del caduco sistema escolar heredado del siglo XIX, a cambios profundos en la formación de maestros, continuas modificaciones en los planes de segunda enseñanza, debates sobre la autonomía universitaria, etc. Es ciertamente imposible detenernos aquí en la pura enumeración de todo lo importante que acontece en la oferta oficial en materia de enseñanza durante este primer tercio del siglo. Si nos adentramos en lo que produce la iniciativa privada, tanto la de procedencia católica (Escuelas del Ave María, el P. Poveda, las numerosas congregaciones religiosas), como la del sector obrero (anarquismo y socialismo), el laicismo y los republicanos, en materia de cambios, nuevas ideas y proyectos, deberíamos sobrepasar con creces las dimensiones de un trabajo como éste.

Pero tal vez el movimiento pedagógico y cultural que mayor relieve alcanza en todo el período es el que puede denominarse de forma global e imprecisa como el institucionismo, en la medida que a sus experiencias concretas añade una creciente presencia en el aparato del Estado (léase, Museo Pedagógico Nacional, Congresos Nacionales de Pedagogía, Junta para la Ampliación de Estudios, Residencia de Estudiantes, Escuela Superior del Magisterio, Instituto Escuela, Facultad de Pedagogía), y en la medida también que buena parte de los intelectuales y pedagogos más prestigiosos de la España de la época se mueven cerca de las ideas de Giner de los Ríos y Cossío. Los institucionistas, desde sus publicaciones (BILE y, en parte, Revista de Pedagogía, por citar algunas) y conferencias, desde su protagonismo en la administración educativa, en las universidades e institutos de segunda enseñanza, en las experiencias educativas vinculadas a la sede de Madrid (Sabadell, Cádiz, Valencia, Barcelona, Sierra Pambley, Galicia, etc.), representan la sedimentación más firme de los nuevos ideales de reforma escolar que corren por Europa, y que también ellos se encargan de traducir y hacer presentes en el proceso de reforma pedagógica que requiere el anquilosado sistema educativo español, y la cultura del conjunto de la sociedad.

Este movimiento de renovación y cambio pedagógico que vive la España anterior a 1936-39 cuaja de forma destacada en Cataluña, donde situamos preferentemente a Herminio Almendros, como ponen de manifiesto variados estudios que versan sobre la educación en este espacio cultural (5). Al movimiento de Ferrer i Guardia y las escuelas racionalistas (6), a los ateneos libertarios (7), a Rosa Sensat y la Escola del Bosque (8), la Escola del Mar, los ecos directamente institucionistas (9), a las iniciativas de la Iglesia, de los republicanos, del na-

---

(5) Cfr. Jordi MONÉS: *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona, Edicions La Magrana, 1977; Buenaventura DELGADO (dir.): *Historia de la Educación en España y América. Vol. III*, Madrid, SM/Morata, 1994, pp. 733-755.

(6) Cfr. Jordi MONÉS; Pere SOLÀ y Luis Miguel LÁZARO: *Ferrer i Guardia y la pedagogía libertaria*. Barcelona, Icaria, 1977; Pere SOLÀ: *Francesc Ferrer i Guardia i l'Escola Moderna*. Barcelona, Curial, 1978; Buenaventura DELGADO: *La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia*. Barcelona, CEAC, 1979.

(7) Cfr. Pere SOLÀ: *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Barcelona, Tusquets, 1976; IDEM: *Educació i moviment libertari a Catalunya (1901-1939)*. Barcelona, Edicions 62, 1980.

(8) Cfr. Josep GONZÁLEZ-AGÁPITO: *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida escola*. Barcelona. Edicions 62, 1989.

(9) Cfr. Buenaventura DELGADO: *La Institución Libre de Enseñanza de Sabadell*. Sabadell, Fundació Bosch i Cardellach, 1979; IDEM: «La Institución Libre de Enseñanza y Cataluña», pp. 287-301, en *Un educador para un pueblo. Manuel Bartolomé Cossío y la renovación pedagógica institucionista*. Madrid, UNED, 1987.

cionalismo catalán, a las Escuelas de Verano, hay que añadir la recepción de las nuevas corrientes pedagógicas procedentes de Europa, como es el caso de Decroly, Montessori, Claparède, Cousinet o de las técnicas Freinet, con su primera implantación en escuelas rurales catalanas. Etapa especialmente significativa es la de la II República y la guerra civil, cuando desde una Generalitat en retaguardia, como es la catalana, se desarrolla uno de los proyectos pedagógicos más destacados de todos estos años, el del CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada) (10).

No obstante, a pesar de los numerosos intentos que encontramos en Cataluña por renovar la escuela, y que ciertamente arraigan con más fuerza que en otros ámbitos geográficos españoles, los educadores y pedagogos más cualificados del momento son conscientes de la vigencia de graves problemas escolares de orden cuantitativo, y no menos otros relacionados con el persistente uso de metodologías tradicionales. Todo lo cual continuaba exigiendo perseverantes esfuerzos de reforma.

Es desde este «humus pedagógico» de donde hemos de entresacar, buscar y razonar la aportación pedagógica de nuestro manchego en Cataluña, el valor de sus escritos pedagógicos, de su contribución como técnico escolar en la inspección, en la formación de maestros y en la organización del sistema escolar.

La vida de Herminio Almendros Ibáñez, en España, transcurre desde su nacimiento en Almansa en 1898 hasta su paso a Francia en 1939. Procedente de familia humilde, y después de los primeros estudios de Magisterio en la Escuela Normal de Alicante (que inicia en 1914) y algunos años de ejercicio, se desplaza a Madrid en 1921 para ampliar estudios. Sus contactos y noble cercanía a los institucionistas madrileños (sobre todo Cossío), durante el período que dedica a sus estudios en la Escuela Superior del Magisterio, suponen el punto de partida para una posterior e infatigable dedicación a la escuela (11), la educación y la infancia, siempre desde posiciones activas (12) y críticas, liberales y progresistas (13).

---

(10) Cfr. Enriqueta FONTQUERNÍ y Mariona RIBALTA: *L'ensenyament a Catalunya durant la guerra civil. El CENU*. Barcelona, Barcanova, 1982; Ramón NAVARRO: *L'educació a Catalunya durant la Generalitat, 1931-1939*. Barcelona, Edicions 62, 1979.

(11) A propuesta de M.B. Cossío, y mientras quedaba regularizada su situación burocrática después de haber obtenido plaza de inspector de primera enseñanza, Herminio Almendros dirige durante dos años (1926-1928) en Villablino (León) uno de los centros de formación profesional agraria que allí sostiene la Fundación Sierra Pambley, entidad vinculada a la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, por expreso deseo de su fundador. Este tema ha sido ampliamente estudiado por Pablo Celada Perandones en su tesis doctoral, a punto de ser defendida en la Universidad de Salamanca. Véase también, E. HUERTAS VÁZQUEZ *et al.*: *León y la Institución Libre de Enseñanza*, León, Diputación Provincial, 1987.

(12) Un caso semejante, excelente indicativo de la influencia institucionista (durante estos años, Cossío de forma específica, al haber muerto Giner en 1915) es el de Rosa Sensat i Vilá durante su etapa de estudiante en Madrid, cfr. Josep GONZÁLEZ -AGÁPITO: *Rosa Sensat i Vilá fer de la vida escolà*. Barcelona, Rosa Sensat-Edicions 62, 1989.

(13) Su hijo Néstor Almendros (cineasta fallecido hace unos meses en Madrid) recoge en pocas palabras su propia trayectoria y la de su padre: «Provengo de una familia de españoles antifranquistas. Era un adolescente cuando fui a Cuba después de la guerra civil. Viví en la Habana varios años, y allí hice mis estudios universitarios en Filosofía y Letras. Expatriado de nuevo durante la dictadura de Batista, regresé a mi país de adopción con el triunfo de Castro»; cfr. Néstor ALMEN-

Ocupa más tarde, diversas responsabilidades en la docencia y la administración escolar. Desde su puesto de inspector de primera enseñanza en Lérida (1928) y después en Huesca (fines de 1931) y Barcelona (1933) difunde entre los maestros el «elan» educativo que había tomado en Madrid de los institucionistas, así como las nuevas corrientes pedagógicas que por esas fechas discurren por Europa y que él conoce, colabora con Alejandro Cassona en una de las «Misiones Pedagógicas» del Valle de Arán (1931) y participa de lleno en el movimiento de renovación pedagógica que vive especialmente Cataluña.

Herminio Almendros contribuye a difundir y afianzar, plenamente convencido de su validez, las recientes ideas de una educación activa y nueva, y aparece también profundamente comprometido en la tarea de transformación real de esa escuela tradicional que todavía pervive en buena parte de las comarcas catalanas, donde él trabaja, y en el resto de España.

Avanzada la II República, Almendros desarrolla en la ciudad de Barcelona una ingente labor pedagógica desde la inspección escolar: el Seminario de Pedagogía que había creado J. Xirau en la Universidad (en el curso 1933-34, ya es profesor de «organización escolar»), la Escuela Normal de la Generalitat (14) y el Ayuntamiento (15), extendiendo el movimiento de la Escuela Nueva y promoviendo reformas escolares innovadoras. Finalmente, en plena confrontación bélica, es uno de los pedagogos más influyentes en la elaboración del proyecto del Consell de l'Escola Nova Unificada (16), en el seguimiento de su aplicación (17) y en la organización de tareas de apoyo y educación a niños cuyos padres habían quedado heridos o muertos en el frente, o simplemente afectados por los terribles efectos de la guerra (18).

---

DROS: *Conducta impropia*. Madrid, Playor, 1984, p. 15. En esta misma obra y en otros trabajos de difusión (por ej.: «Perseguido en España, olvidado en Cuba», *El País*, jueves, 13 de marzo de 1986, pp. 11-12) Néstor Almendros se muestra muy crítico con la evolución posterior de la revolución cubana. Él mismo tuvo que salir de Cuba nuevamente, para pasar los últimos años de su vida en España hasta su reciente muerte en Madrid.

(14) Por su pertenencia al Seminario de Pedagogía de la Universidad, las relaciones con la Escuela Normal de la Generalitat son muy frecuentes. Por ejemplo, sabemos que en 1933 es elegido por ambas instituciones para organizar las Misiones Pedagógicas que vayan a dar a conocer los fines de la Liga de la Educación Nueva que acaba de constituirse en la misma sede del Seminario. Cfr. I. CARBONELL y Jaume SEBARROSA: *L'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939)*. Barcelona, Edicions 62, 1977, p. 267. En esta institución y en el desarrollo del Congreso de Educación Social que se celebra en 1933, presenta la ponencia: «La escuela rural» cfr. IDEM: *Ibidem*, p. 315.

(15) Además de propuestas sobre construcciones escolares y organización escolar de la ciudad de Barcelona, Almendros interviene activamente en la vida ciudadana. Así, en octubre de 1936 participa en el teatro Olympia de Barcelona en un mitin sobre el 27 aniversario del fusilamiento de Ferrer i Guardia. Cfr. IDEM: *Ibidem*, p. 334.

(16) Según recogen E. FONTQUERNÍ y M. RIBALTA: *op. cit.*, p. 42, Herminio Almendros forma parte del segundo CENU (agosto de 1937), en representación de FETE, para encargarse de la primera y segunda enseñanza. Almendros es quien expresamente redacta las posiciones del Plan del CENU en materia de escuela rural, y lo hace resumiendo las propuestas que había lanzado en su trabajo: «Entorn al problema de l'escola rural», *Nova Iberia*, 3-4. 1937.

(17) En abril de 1937 Almendros es vocal de la Comisión Técnica del CENU, como representante del Seminario de Pedagogía, cfr. E. FONTQUERNÍ et al.: *op. cit.*, p. 218.

(18) Según Amparo BLAT: *op. cit.*, p. 69, desde el centro que organiza en un palacete en las faldas del Tibidabo atiende a más de 50 niños, con quienes utiliza las técnicas Freinet; y mantiene correspondencia con el grupo francés, en especial con el propio Celestín Freinet y su escuela de Vence. Por en-

Su relación con el profesor Jesús Sanz (19) que fue quien primero dio a conocer en España, las técnicas de la imprenta-texto-libre-correspondencia, le permite conectar con su gran pasión para el resto de su vida, Celestín Freinet y sus concepciones pedagógicas, la idea de escuela que propone y las técnicas que practica (20). A partir de este momento, Herminio Almendros se convierte en uno de los más destacados impulsores de la pedagogía Freinet en España (21), como años después también lo haría en Cuba (22).

Apasionado con los niños, la escuela primaria, en especial la rural, la imprenta escolar, el texto libre, la correspondencia escolar, el periódico escolar, el cooperativismo

---

tonces publican el periódico infantil «El Tibidabo»; Jordi Monés explica que, ya en plena guerra, al tiempo que Almendros junto con Costa i Jou difunden las técnicas Freinet por toda Cataluña, ayudan a Víctor Colomer (consejero del Ayuntamiento de Barcelona) a crear una escuela experimental basada en dichas técnicas, que parece ser la misma antes mencionada, cfr. Jordi MONES: *op. cit.*, p. 249.

(19) Este activo profesor de la Escuela Normal de Lérida y, más tarde, de la Escuela Normal de la Generalidad, mantiene contactos habituales con círculos pedagógicos europeos a partir de su estancia en Ginebra becado por la JAE. También es autor de varios trabajos sobre educación, p. ej.: «Los estudios de Lengua y Literatura en las Escuelas Normales», *Revista de Escuelas Normales*, 34, 1926, pp. 131-133; «Historiografía española», *Ibidem*, 43, 1927, pp. 97-99; «La Oficina Internacional de Educación», *Ibidem*, 50, 1928, pp. 7-10; «La formación de los maestros en Suiza. Escuela Normal y Universidad», *Ibidem*, 53, 1928, pp. 134-136; «Conferencia internacional acerca del bilingüismo», *Ibidem*, 54, 1928, pp. 170-173; «La formación universitaria en Ginebra», *Ibidem*, 56, 1928, pp. 252-255; «El tercer congreso de la Federación Universal de Asociaciones Pedagógicas», *Ibidem*, VI, 8, 1929, pp. 215-218; «La selección de los "mejor dotados" en Ginebra», *Ibidem*, VII, 10, 1929, pp. 302-306; «Periódicos infantiles», *Ibidem*, 71, 1930, pp. 73-74, 107-110 y 170-174; «Un curso de Cossío. Iniciación a los problemas fundamentales de la educación y de la pedagogía», *Ibidem*, 78, 1931, pp. 9-26; «El triunfo de la escuela única en Francia», *Ibidem*, 1931, pp. 81-82 y 98-104.

(20) La bibliografía sobre Celestín Freinet y la proyección de su pedagogía es hoy felizmente muy abundante. Sólo tomaremos dos referencias de conjunto entre los muchos trabajos ya publicados. Cfr. Elise FREINET: *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna*. Barcelona, Laia, 1975; José GONZÁLEZ MONTEAGUDO: *La pedagogía de Celestín Freinet: Contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid, CIDE, 1988.

(21) El maestro anarquista José de Tapia, en aquellas fechas maestro de Montoliú (Lérida), reconoce muchos años más tarde: «Mi estancia en ese lugar me permitió entrar en contacto con grandes educadores con quienes trabé amistad para el resto de nuestras vidas: Patricio Redondo, Herminio Almendros y, tiempo después, Ramón Costa Jou y otros. Junto con estos maestros conocí, estudié, discutí y experimenté la propuesta educativa de Celestín Freinet», cfr. Fernando JIMÉNEZ MIER y TERÁN: *Vida, pensamiento y obra de José de Tapia B.* México, Autor, 1989, p. 50.

Parece que es en 1930, entre estos primeros «maestros Freinet», cuando se crea en Lérida la primera cooperativa española de imprenta en la escuela, que pasa a denominarse inicialmente «batec». Esta cooperativa de maestros, cuyos integrantes proceden de toda España, se organiza en asociación en 1933, invitan al mismo Freinet a participar en la Escola d'Estiu de 1934 (imparte dos conferencias), cuenta en 1935 con 51 miembros y con 79 en 1936, y a partir de marzo de 1935 comienza a publicar la revista: *Colaboración. Boletín de la Cooperativa de la Técnica Freinet*. En la editorial, de este primer número: «Propósitos», dicen: «Queremos que este boletín se escriba desde la escuela misma, en las encrucijadas del diario camino, frente a la escuela real, no frente a la ideal escuela de tantas lucubraciones». La cooperativa publica quince números de «Colaboración» entre 1935 y 1936 (el último es de junio-julio de 1936), en cuyos textos es habitual la presencia del mismo Almendros. También ha publicado cuadernos como: «El mar» y ha organizado congresos (como el que celebran en la Escuela Normal de Huesca en 1933, sobre: «La imprenta en la escuela»).

(22) Cfr. Herminio ALMENDROS: *La escuela moderna, ¿reacción o progreso?* La Habana, Editorial de Ciencias y Sociales, 1985.

entre maestros y escolares, el huerto, el cinema, los ficheros, la radio, los discos, y cualquier otro material que pudiera contribuir a una actividad escolar más viva, dinámica y natural, escribe trabajos (23) y artículos en revistas de gran prestigio científico y difusión entre los educadores, como la «Revista de Pedagogía» que dirige Luzuriaga (24), promueve grupos de maestros practicantes de las técnicas Freinet (25) y defiende el marco preferente de esta concepción pedagógica, que es la escuela rural (26).

En efecto, la escuela rural es una de las preocupaciones profesionales más vivas de nuestro autor, como maestro, inspector y hombre que sabe reflexionar y escribir sobre el tema. Será ésta, probablemente, una de las razones por las que acoge con tanto calor la difusión de un modelo de actuación pedagógica como el propuesto por Freinet, que Almendros entiende como muy bien acomodado a la situación real de la escuela rural. En ello, y en otras facetas de su obra, se aprecia una constante fidelidad a sus orígenes rurales, un gran sentido práctico de lo que requiere su profesión de inspector-orientador a maestros rurales y un decidido talante de promoción social, pues concibe la escuela primaria como un instrumento privilegiado de transformación social para los sectores más desfavorecidos. Lo cual se percibe en su ejercicio profesional durante estos años en España, en sus tareas de apoyo a la propuesta del CENU sobre escuela rural, como hemos señalado anteriormente; y como más tarde también veremos, en Cuba, donde lo rural y la escuela de este ámbito, casi siempre figuran para él en uno de los primeros lugares.

Por estos años Almendros escribe algún trabajo sobre la escuela rural, como el que expresamente acabamos de citar, aunque se nos hace corto debido a su extraordinario interés, sencillez y belleza. Comienza lamentando el consciente olvido al que, todos los proyectos de reforma de la educación popular en España, han sometido a la escuela rural, siendo como es, en esos momentos, España una sociedad claramente ruralizada. Tal proceso de «urbanización» de la escuela, de imposición de modelos urbanos («que son más propios de la escuela graduada, cercana a la segunda enseñanza») favorecen el

---

(23) Cfr. Herminio ALMENDROS: *La imprenta en la escuela. La técnica Freinet*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1932; Buenos Aires, Losada, 1952.

(24) Algunos de los artículos que publica Almendros en esta revista son: «La correspondencia interescolar», *Revista de Pedagogía*, 126, 1932, pp. 248-253; «La imprenta en la escuela», *Ibidem*, 130, 1932, pp. 448-453; «El cinema, la radio, los discos», *Ibidem*, 133, 1933, pp. 19-24. También en esta publicación expone comentarios críticos favorables a traducciones de autores que en esas fechas comienzan a ser difundidos en Europa y América, como es el caso de Piaget, Torroja y Huguenin. Asimismo, en la «Revista de Pedagogía» aparece alguna colaboración de su mujer, María Cuyás, gran compañera de Herminio a lo largo de su vida, incluidos los aspectos pedagógicos. Una de ellas es: «De la enseñanza de la escritura», *Ibidem*, 142, 1933, pp. 438-449.

(25) A través de la misma «Revista de Pedagogía» obtenemos numerosas noticias de la difusión de Freinet en España. Entre otras, que este maestro francés innovador participa en la Escola d'Estiu de Barcelona. Para una visión de conjunto sobre el Movimiento Freinet en España, antes de 1939, cfr. entre otros: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular: *La Escuela Moderna en España*. Bilbao, Zero, 1979; Marta MATA: «La mort d'Herminio Almendros», *Perspectiva escolar* Barcelona, 1975, pp. 54-55; Ferrán ZURRIAGA: «El Movimiento Freinet en España», *Cuadernos de Pedagogía*, 54, 1979, pp. 20-22; y el ya citado trabajo de Josep Alcobé sobre Herminio Almendros.

(26) Cfr. Herminio ALMENDROS: «La escuela rural», *Revista de Pedagogía*, 145, 1934, pp. 6-14.

éxodo campesino, y sobre todo la desintegración de los valores campesinos. Así, desde la misma escuela, al niño campesino se le ayuda a reconocerse inferior, a no valorar el trabajo del campo y sus formas de vida, a pensar que la escuela nada tiene que ver con el mundo rural, a no saber situar su pueblo en el contexto más amplio de la nación y del mundo. La escuela, además, concibe al niño como un abstracto, como un niño uniforme, que debe someterse a los moldes «sabios» de lo que se hace en las escuelas de la ciudad. Con lo cual, su menosprecio es habitual, «la escuela rural sigue siendo institución sin fisonomía sustantiva», «salvo excepciones, una institución inútil desde el punto de vista educativo».

Y sin embargo, la nueva escuela rural puede ser todo lo contrario, un organismo colectivo vivo, el incomparable medio ideal «puesto que el medio natural donde actúa, reúne las condiciones óptimas que pueden garantizar una verdadera obra de educación». Para lo cual, dice Almendros, hay que suprimir las disciplinas y concebir un proyecto más global y unitario, hay que evitar los programas y horarios fijos, incorporando planes sumarios de educación y trabajo «que tomen como recurso fundamental, la naturaleza, la vida». Es preciso ensayar nuevos métodos y técnicas de labor escolar «que mantengan la escuela en contacto íntimo con la realidad de la vida campesina que la rodea» y que reconozcan que «el azar que hace a un niño nacer en el campo es un feliz azar por el que surge a la vida en el más admirable jardín de educación» (y aquí, se expulsa sobre la imprenta, el texto libre, el periódico, la correspondencia, el huerto escolar, los libros, la biblioteca, el cine y otros). Para conformar este nuevo modelo de escuela rural es imprescindible contar con «el maestro adecuado» (27), formado de otra manera, comprometido «vocacionalmente», así como resulta perentoria la creación de una nueva organización de las escuelas rurales (red de escuelas de pueblo-aldea, comarcales, escuelas profesionales) (28), la ampliación de la escolaridad obligatoria «para proteger a la infancia contra los padres codiciosos o míseros» que obligan al niño a realizar trabajos que van a ir en detrimento de su escolaridad adecuada, y otras medidas complementarias.

Otra contribución de particular interés en su obra pedagógica de estos años es la que se refiere a los libros y manuales escolares (29). La posición de Almendros en el

---

(27) «Por ahora nos sobra, nos estorba el maestro señorito que abomina y huye del pueblo por asco de la contaminación del campesino sudoroso y analfabeto. Nos estorba el maestro que lleva al pueblo la pedantería de su sapiencia libresca, y dedica la reacción de su sensibilidad ramplona a denigrar, a menospreciar la existencia aldeana y a escarnecer las costumbres y dolerse de la vida inconfortable y a mofarse de la ignorancia, ofreciendo una radical incomprensión ante los resortes del alma campesina. Necesitamos al maestro de sólida formación cultural, sí, pero, principalmente, al maestro que posea un sentido reverencial y altruista de su misión, una clara conciencia y una honda emoción por la obra de la educación popular. Es decir, necesitamos educadores proletarios, no educadores señoritos». Cfr. IDEM: *Ibidem*, p. 11.

(28) «Donde los núcleos de población sean suficientes para tener una escuela; no es aconsejable la concentración. El pueblo perdería, al perder la escuela, el centro intelectual que deberá coordinar la cultura y el trabajo social de todos». Cfr. IDEM: *Ibidem*, p. 13.

(29) Cfr. Herminio ALMENDROS: «Función del libro en el trabajo escolar», *Revista de Pedagogía*, 112, 1931, pp. 151-157. Véase también: José María HERNÁNDEZ DÍAZ: «El libro escolar como instrumento pedagógico», en Agustín ESCOLANO (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar español*. Madrid, FGSR, 1996, (en prensa).

tema, se sitúa en la apuesta por un nuevo modelo de escuela, distinta a la tradicional sometida al imperioso dictado de los libros de texto (30). Lo peligroso y lamentable de la escuela tradicional no es el uso del libro escolar, sino su conversión en libro de texto, en manual escolar, «cuando su uso impone la norma a la actividad de la escuela», «cuando el texto es el tirano delegado por el maestro para encauzar rígidamente el desarrollo de la conciencia infantil» y así, «el reinado del libro de texto es el reinado de la vieja pedagogía», y «el método que el texto impone, aparece como una servidumbre que proclama la máxima generalización» y por ello, anula todo proceso de individualización (31).

Por tanto, en consonancia con el espíritu innovador que anima a nuestro autor y con el uso de otras técnicas e instrumentos de trabajo escolar (impresión, periódico, texto libre, correspondencia y otros), propone destruir y hacer desaparecer el libro de texto, el manual, aunque nunca los libros escolares, que deben convertirse en auxiliares, en instrumentos al servicio del niño, y deben ser muchos y variados para que puedan ser consultados por el niño en función del proceso de aprendizaje que su propia individualidad marque, «pues el niño lee distintas clases de libros según el ritmo de la labor escolar».

Especial atención le merecen los libros de lectura (32), por ser ésta una de las actividades prioritarias dentro de la escuela primaria. De ahí, que esta última faceta pedagógica de Herminio Almendros, en su etapa española antes del exilio, no pueda quedar de ninguna forma olvidada. Nos referimos al escritor infantil, tarea que le ocupará gran parte de su incansable dedicación a la infancia y la educación durante el resto de sus días, especialmente en la posterior etapa cubana.

Pero ya en España, comienza a ser un teórico y práctico de la literatura infantil, de los libros de lectura para niños, convencido de la vacuidad e ideologización de la gran mayoría de los manuales escolares, enciclopedias, libros de lectura y cuentos infantiles que por entonces ofrecen el mercado y la escuela, a los niños. Este es el caso de su libro «Oros viejos» publicado en 1932, y de «Pueblos y leyendas» (1929) (33). En este último, por ejemplo, recoge un elenco de narraciones breves y cuentos sobre diversos pueblos

---

(30) «Suprimid el libro de texto y habréis suprimido planes, procedimientos, métodos ideales de la escuela tradicional. Afirmo que esa tiranía del libro es incompatible con el auténtico progreso de la escuela pública». Cfr. H. ALMENDROS: «Función del libro...», *op. cit.*, p. 152.

(31) «El texto es una barrera puesta a la iniciativa del pensamiento infantil; una barrera que se opone a que la vida entre en la escuela, si no es a través de su burda suplantación; un tirano que, por encima del maestro, por encima del interés del niño, regenta el espíritu de la clase». IDEM: *Ibidem*, p. 153.

(32) «Nuestros libros de lectura siguen dando a los niños la lección docta o rancia, la narración sensiblera que termina con el digno final de la exhortación o el versillo de moral adulta, tan pesadamente vacíos de sentido para el alma infantil y tan incomprensivos. Con el libro de lectura debemos proponernos un fin fundamental: enseñar a leer, mecanismo de la lectura y entendimiento de lo leído. Nada menos. El fondo del libro debe apuntar al fomento de esa vida primaria del espíritu, y que debe ser el centro de gravedad de la educación elemental». Cfr. IDEM: *Ibidem*, p. 157.

(33) Cfr. Herminio ALMENDROS: *Pueblos y leyendas*. Barcelona, Seix Barral, 1936, p. 170. Este libro se había publicado inicialmente en 1929, y Almendros lo había escrito pensando en los alumnos de los cursos superiores de primaria, como instrumento de apoyo.

(Japón, China, India, Arabia, entre otros), acompañados de pequeñas ilustraciones. Contando con la colaboración de los niños, el autor busca, elige y adapta leyendas populares y las presenta en forma de narraciones cortas. Nunca entran en su concepción de la literatura infantil, ya desde estos primeros escritos, los famosos repertorios de normas y moralejas. Ante todo, pretende de forma sencilla, dar a conocer a los niños, otras formas de vida, otras costumbres y tradiciones, procurando fomentar en ellos, los ideales de paz y comprensión internacional.

## 2. LA EDUCACIÓN EN CUBA ANTES DE 1959. LA APORTACIÓN DE UN EXILIADO ESPAÑOL

El final de la guerra supone el exilio inmediato para un buen número de republicanos españoles (la cifra de 527.843 exiliados que registró el gobierno francés en 1939 sigue siendo provisional, y a ella hay que añadir los escapados por otros caminos) de los que unos dos mil serán maestros (34), y algunos centenares, profesores universitarios, científicos, profesores de secundaria y Escuelas Normales (35).

Si nos ceñimos al campo específico de lo educativo, estos maestros y profesores son los que habían destacado en sus posiciones, políticas o sindicales, públicas de orientación liberal, republicana o de izquierdas, o aquéllos que simplemente habían mostrado simpatías por idearios como el institucionista o eran partidarios de incorporar a la escuela y en la tarea docente, nuevos métodos y técnicas pedagógicas que podríamos situar en el amplio movimiento de la Escuela Nueva y la renovación pedagógica.

Se exiliaron, es evidente, un número importante, pero reducido respecto al conjunto de estos profesionales de la enseñanza, pues otro buen número de maestros y profesores tuvo peor suerte aún, ya que fue muerto o encarcelado, mientras otros eran sancionados y sometidos al ostracismo profesional más absoluto durante años; fundamentalmente aquéllos que «cayeron en zona nacional» fueron apresados o en ocasiones denunciados por simple enemistad.

Los profesores universitarios, como los políticos, dentro de las dificultades propias de todo exilio, «disfrutaron» desde un primer momento, de ciertos privilegios de acogida en los países a que se dirigieron, algunos europeos y otros americanos, en especial México. Allí tuvieron que rehacer su vida privada, pero también su profesión y su vida intelectual.

Para casi todos los docentes, pero en especial para los maestros, la vía más habitual del exilio era el obligado paso por los campos de refugiados franceses, donde sufrieron terribles condiciones materiales, pero donde también, en algunos casos, ponen en marcha iniciativas culturales y pedagógicas (clases de alfabetización, conferencias, edición de revistas pedagógicas, difusión cultural en general, siguiendo pautas similares a las

---

(34) Cfr. Jordi MONÉS: «El exilio republicano de los maestros», *Cuadernos de Pedagogía*, 178, 1990, pp. 64-68.

(35) Es lo que podemos deducir del censo aproximado e indirecto que aporta F. GIRAL: *op. cit.*

ya utilizadas en los frentes de guerra). Un numeroso grupo de estos maestros y profesionales se integra, con el tiempo, en la sociedad francesa, no sin severas dificultades, pero otros se disgregan por diversos países europeos y americanos, tratando de reubicarse profesionalmente en tareas docentes e investigadoras. Caso muy particular es el de México, que llega a acoger unos 35.000 exiliados, debido a las facilidades que presta el gobierno de Lázaro Cárdenas a los republicanos españoles, de los que las distintas fuentes que se manejan consideran en torno a un millar procedentes del campo de la enseñanza en general.

En los nuevos países de acogida, los maestros y profesores van, con suerte, asentándose profesionalmente mediante la elección de colegios privados, ocupando plazas de lectores de español (en los países de habla no hispana, como Francia, Inglaterra, USA y Brasil), la vinculación a tareas docentes universitarias, actividades editoriales (los casos de Luzuriaga y Sánchez Albornoz en Argentina son prototípicos), traducciones o producción de materiales escolares; otras veces, la incorporación al sistema escolar del país de turno es lenta y costosa.

Parece lógico pensar que, en bastantes casos, la elevada cualificación de muchos docentes republicanos españoles facilitó su integración y aportación en los países de acogida, algo que se ha evidenciado, tras el paso de varias décadas, con el reconocimiento mundial a grupos de investigadores, publicistas, maestros y profesores universitarios.

Al igual que para otros muchos españoles de tendencias liberales, republicanas, institucionistas, laicas, masónicas, en general de izquierda (socialistas, comunistas y anarquistas), la pérdida de la guerra frente al ejército de Franco, y el posterior exilio, abren también para Herminio Almendros, una etapa, muy diferente, de persecución, incertidumbre, vaivenes, viajes, asilo y acogida, hasta su posterior asentamiento, que en muchos casos fue ya definitivo, como a él le sucede en Cuba (36).

---

(36) Acerca de su ideario, disponemos del testimonio directo de su hijo Néstor Almendros, que dice:

«Puedo afirmar, sin temor a equivocarme, algunas generalidades sobre sus ideas. Por ejemplo, y en primer lugar, que mi padre fue, por su formación, un liberal de convicción. Utilizó la palabra liberal no en su acepción americana, sino en la europea, que conserva su etimología. Digamos, pues, con más precisión, que era un liberal idealista español, como se solían manifestar en la primera parte de este siglo. Digamos también, que estaba en contra de los extremismos de derecha e izquierda, que amaba la libertad de expresión, y que había sido muy influido por las ideas de Francisco Giner de los Ríos y de su Institución Libre de Enseñanza. Es en Madrid, pues, siendo todavía estudiante, donde adoptó algunas opciones de vida que no lo abandonarían: republicanismo, antimilitarismo, laicismo, y un anticlericalismo muy de aquella época y muy español, que conocemos bien a través de las narraciones cinematográficas de su contemporáneo Luis Buñuel. Mi padre mantuvo siempre su independencia y no se afilió nunca a ningún partido político: incluso en el momento crítico de la Guerra Civil, desde su puesto de jefe de la Inspección escolar en Barcelona, supo mantener las difíciles distancias con las diferentes tendencias políticas en juego, dentro del campo antifranquista. Ni Durruti, ni Prieto, ni Negrín, ni mucho menos "La Pasionaria" eran santos de su devoción. Sólo le oí hablar algunas veces con cierta admiración del relativamente moderado Manuel Azaña. De hecho, en los últimos años de su vida, fue un ávido lector de los discursos y artículos del expresidente de la República española». Cfr. Néstor ALMENDROS: *Cuba: pedagogía y sectarismo*. Madrid, Playor, 1986, pp. 10-13.

En 1939 se ve obligado (37) a traspasar la frontera con Francia, y se acerca a la localidad de Vence, al hogar acogedor de Celestín y Elise Freinet, junto a José Ferrater Mora y otros niños españoles hijos de exiliados, pero alejado de su mujer e hijos (que habían quedado en Barcelona). Almendros vive unos meses de dolor, incertidumbre y esperanza en el entorno directo de Freinet, su familia y escuela (38). Fue Alejandro Casona, amigo cercano desde los años de estudiante en Madrid, quien le convenció para que embarcara a Cuba, incluso costeando su pasaje, a donde llega en junio de 1939; aunque también había sido invitado por Xirau para que se desplazara a México. No hay que olvidar, por otra parte, que Almendros y los exiliados españoles en Francia tenían muy cerca las tropas de Hitler, lo que convertía su situación en insostenible. Además, la proximidad de Freinet tampoco ofrecía seguridad, pues el mismo maestro francés fue trasladado a un campo de concentración poco después.

A diferencia del organizado exilio de otros españoles republicanos en México, donde eran muy bien recibidos (39), los primeros años de vida en Cuba fueron para Herminio Almendros muy duros. Se encontró sin familia (tardarán en reunirse unos diez años), sin ser reconocidos inicialmente sus méritos profesionales por la administración escolar cubana del momento, separado de los suyos y lejos de España, únicamente apoyado por el pequeño grupo de otros españoles también exiliados (Ferrater Mora y María Zambrano, por ejemplo) que se reunían periódicamente, sobre todo a comentar sus desdichas y añoranzas en un primer momento, para más tarde ir reorganizándose intelectualmente.

En estos primeros años de estancia en la isla caribeña, bien en la enseñanza privada o en la pública, va a desempeñar muy diferentes funciones: colaboración con el educador Calixto Suárez, cooperación pedagógica con el Instituto Cívico-Militar de Ceiba del Agua, dicta varios cursos de didácticas varias y conferencias sobre técnicas Freinet a maestros y alumnos de la Escuela Normal de la Habana, ejerce de profesor en el Instituto de Artes e Idiomas Párraga (1942-49), y a partir del gobierno de Carlos Prío Socarras (1948-1952) es asesor técnico de la Inspección escolar.

---

(37) Como muy bien recoge Néstor Almendros, su padre parece ajeno a cualquier vinculación partidista, por lo que en principio no resulta ser una persona altamente «peligrosa» para el nuevo régimen político. Una cierta vinculación al sindicato socialista de enseñanza FETE sí es real, al menos durante la etapa del CENU. De todas formas, realizadas consultas en el Archivo Histórico Nacional –Sección Guerra Civil en Salamanca–, Herminio Almendros no aparece fichado, a diferencia de millones de españoles que tienen allí depositada su ficha policial de depuración. No obstante, sus tendencias liberales, su compromiso con la escuela innovadora, su posición profesional de inspector y hombre relacionado con la ILE, eran razones más que suficientes para «sentirse obligado» a salir de España en 1939, visto lo que sucede con otras personas tan o más moderadas que Almendros en sus convicciones ideológicas y pedagógicas.

(38) «Acogerle (a Almendros) fue para todos una alegría y un honor –dice Elise Freinet–; fueron días emotivos, de amistad, con la cálida presencia de los niños de España que le rodeaban, como si fuera el padre, haciéndole tantas preguntas sobre la guerra de ayer y la incertidumbre del mañana. Días de fecundas actividades pedagógicas, pero también días sombríos para el proscrito a quien se rehusaba todo derecho a residir en Francia», tomado de JOSEF ALCOBÉ: *op. cit.*, p. 31.

(39) Cfr. VARIOS: *El exilio español en México, 1939-1982*. México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

Nuestro pedagogo será sometido y condicionado por las corrupciones generalizadas en que se mueve la sociedad cubana y su administración educativa, y limitado por el tutelaje de los «amigos del norte» y una abusiva dominancia del modelo educativo norteamericano, tal como se había implantado en la isla desde su misma independencia de España en 1898. A lo cual hay que añadir, como dice el propio Almendros, que ese modelo de escuela cubana anterior a 1959 es clasista, discriminante, pobre y hasta mísero en sus materiales (sobre todo en la escuela rural), y organizado con un estilo docente que viene muy bien a los intereses de Estados Unidos (40). Ello le ocasiona con frecuencia, roces y enfrentamientos, destituciones y deseos de introducir un cambio profundo en la educación cubana.

De esta época data su intensa tarea docente en la Universidad de Oriente, en Santiago de Cuba, donde llega a ocupar una cátedra de Pedagogía (renuncia en 1956 por la conflictiva situación del país) (41) y desde donde se proyecta aún más su figura de pedagogo influyente y escritor infantil, a pesar de haber sufrido una destitución oficial por el gobierno del general Batista en 1952, tanto por su ascendencia republicana española como por sus manifestaciones públicas, orales y escritas, en pro de un nuevo orden político y educativo para Cuba.

Antes de 1959, y desde su llegada a Cuba, continúa su labor editorial ya iniciada en España. Así, en 1942 funda y dirige la revista infantil *Ronda*, en 1945 reedita las narraciones infantiles, ya mencionadas, de *Pueblos y Leyendas*; también publica otros trabajos tales como: *Había una vez, Cuentos y poemas para el hogar y la escuela* (1945) (42), *Salud y seguridad* (1947), *Educación para la salud* (1948), *Matemáticas, Geometría y Álgebra elemental* (1948), *La escritura SCRIPT* (1949) y *30 escenas de animales* (1952). Traduce además obras de Dottrens, René Allendí y Hella Lobstein, L. Mawet, entre otros.

De esta etapa tan productiva en la vida de Herminio Almendros vamos a destacar tres obras que nos sitúan de lleno en sus preocupaciones y en su trayectoria tanto anterior como posterior.

---

(40) Cfr. Herminio ALMENDROS: *La escuela moderna, ¿reacción o progreso?* La Habana, Edit. de Ciencias Sociales, 1985, pp. 17-18. Dice el autor más en concreto: «En la corta etapa de intervención del Gobierno de los Estados Unidos, hasta mayo de 1902, fueron echados los cimientos y establecida la estructura del sistema docente primario de la Isla. Sobre aquella base y aquel andamiaje primeros fue medrando con intermitente ritmo y con diversa fortuna el organismo escolar que ha ido desarrollándose hasta nuestros días con plan o sin él. Rectificaciones e improvisaciones tejidas en aquella estructura socavaron sus cimientos y desmoronaron sus bases, pero aún quedaron de ella, aislados pilares persistentes, a cuyo arrimo se ha seguido construyendo sin tino».

(41) Según Amparo BLAT: *op. cit.*, p. 92, durante el último año del gobierno de Batista, Almendros abandona Cuba para atender sus compromisos con la UNESCO en Venezuela, dirigiendo cursos de formación de maestros, sobre todo lo relativo a la escuela rural. Regresa a Cuba poco antes del triunfo revolucionario, y continúa siendo presionado por la policía de Batista.

(42) Esta obra aparece reeditada en Guatemala, Cultural Centroamericana, 1973; y continúan las ediciones en 1981 y años siguientes. Ahora aparece escrita en colaboración con Ruth ROBES MASSES e ilustrada magníficamente por Celia GABRIEL. Se trata de una preciosa colección de 53 cuentos y poemas.

En 1955 publica *Lecturas ejemplares*, libro prologado por su amigo el dramaturgo Alejandro Casona, quien dice sobre lo escrito y su autor:

Escribir para el niño exige ante todo conocer el secreto íntimo de ese lenguaje. El lenguaje de los niños es otro dulce misterio que la mayoría de los hombres ni siquiera sospecha. Un lenguaje que, fuera de los niños mismos, quizá sólo hablan con espontánea naturalidad los abuelos y los poetas. Y a veces también algún maestro que, si es auténtico, tendrá necesariamente algo de poeta y de niño (43).

En efecto, Herminio Almendros es ya un escritor consumado que ha sabido calar en el alma infantil, se ha acoplado a su lenguaje, a la estructura de su proceso cognitivo. En esta obra dedica once narraciones a temas de naturaleza y otras cuarenta y dos a trabajos y aventuras de los hombres. Igualmente en otras de las ya citadas, Almendros sabe presentar al niño temáticas parecidas, asequibles a su comprensión, capaces de captar la sensibilidad y el interés infantil.

No en vano unos años atrás, en 1952, Herminio Almendros escribía un trabajo muy influyente en toda la literatura cubana e hispanoamericana. Hablamos de *A propósito de la Edad de Oro de José Martí. Notas sobre literatura infantil* (44). En él, Almendros da muestras de su pasión por la libertad y por la literatura infantil de buena traza, tomando como modelo a José Martí, como libertador, educador y escritor infantil. Así, dice en algún momento:

Para todo educador, para todo hombre de veras todo eso es un caudal y una riqueza ideal emocionantes. Martí maestro, Martí educador, Martí soñador de pueblos, no podía concebir para los niños, esperanza del mundo, otra revista que la que les ofreció (45).

Comentando con todo rigor la revista de José Martí, Almendros desarrolla en este trabajo una profunda revisión de toda la publicación infantil y juvenil al uso, proponiendo levantarse «contra esa avalancha de literatura envilecedora... atentado sistemático contra la salud mental de la infancia» (46). Lamenta la deformación que sufren los niños con esa literatura de ensueños falaces, presentada además con un lenguaje retorcido, que no es el del niño, en cuentos, narraciones y libros escolares.

---

(43) Cfr. Herminio ALMENDROS: *Lecturas ejemplares. Aventuras, realidades y fantasías*. Guatemala, Cultural Centroamericana, 1972, pp. 7-8.

(44) Está publicada en Santiago de Cuba, Universidad de Oriente, 1956. Es reeditada en México con el título de: *Estudio sobre literatura infantil*. México, Oasis, 1971. En 1972 aparece en La Habana una nueva edición, corregida y aumentada, que es editada por el Instituto Cubano del Libro. En 1979 ya iba por la tercera edición.

(45) Cfr. Herminio ALMENDROS: *A propósito de la Edad de Oro de José Martí. Notas sobre literatura infantil*. Santiago de Cuba, Universidad de Oriente, 1956, p. 48.

(46) Cfr. IDEM: *Ibidem*, pp. 34-36.

Dice Almendros:

Los libros que los hombres han inventado, con bien poco feliz acuerdo, para enseñar a leer a los niños, presentan en general, junto a una lengua artificiosamente disparatada y nunca oída, también la estampa de muchos seres nunca vistos (47).

El contrapunto sólo puede estar en una literatura infantil como la de José Martí, basada en la realidad y la vida, acoplada a la lengua que usa y comprende el niño, que es la propia de su evolución psicológica (48). De igual manera, a lo largo de este extenso trabajo de Almendros sobre la literatura infantil, resuenan sus vínculos con Freinet cuando habla de la importancia de tomar en consideración al niño en su realidad y vida concreta, al camino de la experiencia como el camino real del progreso infantil, al tanteo en el aprender, en el decir y escribir. Por lo tanto, función del escritor y del maestro es escuchar al niño, aprender de él, pero también proponerle nuevos modelos de lectura, como «La Edad de Oro» o revistas del tipo «Enfance» y «Enfantines» que se publican en Francia por maestros simpatizantes con la pedagogía Freinet, y que Almendros reconoce coleccionar, leer y difundir en Cuba. Lamenta, en definitiva, que Martí sea aún poco conocido por los niños cubanos, atragantados de literatura deformante procedente de los poderosos vecinos del norte. En concordancia con estas posiciones, Herminio Almendros va a desarrollar, durante todo su periplo cubano, un ingente esfuerzo de creación literaria infantil, acentuado después de 1959 por las facilidades iniciales que se le prestaron.

Antes de la Revolución, Almendros desempeña algunas funciones dentro de la administración escolar cubana y la docencia, pero también realiza incursiones en la investigación, que desarrolla en la Universidad de Oriente antes de la llegada de Batista. Durante los años cuarenta, sensibilizado por las deficiencias del sistema escolar primario, de su administración escolar, y fundamentado en la rica experiencia que cultivó como inspector en España desde 1928 a 1939, y también incentivado por sus tareas universitarias, elabora y presenta (1952) su tesis de doctorado sobre «La Inspección escolar en Cuba», que poco después se publica (49).

Se trata de una investigación en la que aborda, en la primera parte, el desarrollo de la administración educativa cubana, para más tarde sugerir propuestas de cambio en el sistema escolar de conjunto, en la escuela primaria, la formación de maestros, en las tareas inspectoras, en los elementos técnicos internos de la escuela, los libros escolares, los de texto, los aspectos sanitarios de la población infantil, y un largo listado de aspectos y problemas propios de un desarrollo escolar incipiente y mediatizado, al mismo tiempo, por esquemas escolares importados de los Estados Unidos.

---

(47) Cfr. IDEM: *Ibidem*, p. 61.

(48) En las páginas 56 y siguientes de esta obra, Almendros justifica la elaboración de una literatura infantil distinta, a partir de su concepción psicológica, que guarda evidentes relaciones con las concepciones de Piaget.

(49) Cfr. Herminio ALMENDROS: *La inspección escolar. Exposición crítica de su proceso en Cuba y sugerencias para una readaptación posible*. Santiago de Cuba, Universidad de Oriente, 1952, p. 337.

Así, recoge textualmente:

Desde que se estableció en Cuba el sistema escolar primario bajo la inspiración y dirección de las autoridades del norte, la nave pedagógica continuó con la inercia del primer impulso y siguió luego dando bandazos con las ventoleras que llegaban de los ensayos y acomodaciones de peregrinas fórmulas pedagógicas (50).

Almendros se despacha con amplitud en este tipo de crítica respecto al uso indiscriminado de fórmulas consideradas semimágicas, como los tests y al desprecio en que la tecnocracia de moda sume al maestro, considerado por Herminio como columna del sistema y de toda escuela renovadora. Se adentra asimismo, en el análisis de la rutina escolar vigente, en los modelos reproducidos de generación en generación. Dice una vez más, Almendros:

A la legua se advierte que sigue dominando en el concepto de la función de la escuela un criterio estático, que hace descansar y funda la misión escolar, en propósitos que no han variado en su esencia ni en su forma, y que han sido, con mucho, sobrepasados por las necesidades y aspiraciones de nuestro tiempo (51).

Una de las propuestas de avance escolar para Cuba más queridas y difundidas por Almendros, ya en estos años, no podía ser otra que la que su maestro, amigo y compañero Celestín Freinet también considera central: la colaboración entre niños, la colaboración entre maestros, la colaboración, de nuevo, entre niños, padres y maestros.

No es concebible, menos que nunca en nuestro tiempo, la labor solitaria y aislada de una escuela, por muy apartada que se encuentre. Ni sería aconsejable, ni sería normal. Todas las escuelas, todos los maestros deben y pueden ofrecer y recibir beneficios recíprocos. La colaboración de alumnos y maestros de distintas escuelas, no sólo suscita y proporciona ventajas para el trabajo de todos, sino que es base y condición de aquel sentido de solidaridad y cooperación que ha de ser signo y carácter de la educación de nuestra época. Organizar la colaboración ha de ser tarea básica, si no se quiere persistir en la laxitud desarticulada e insolidaria: colaboración entre escuelas, maestros, inspectores,... (52).

La propuesta de reforma escolar que desarrolla Almendros en el trabajo que nos ocupa sobre la escuela y la inspección en Cuba, pasa por reivindicar la centralidad del maestro en la escuela, pero también por un nuevo estilo de inspección técnica, la implantación de escuelas de ensayo, la puesta en marcha de mecanismos de apoyo escolar, la elaboración de nuevos materiales para la escuela: libros escolares, laboratorios, publicaciones pedagógicas para los maestros, entre otras. Si bien la mayor parte de estas propuestas son desoídas por las autoridades anteriores a 1959, algunas de ellas serán asumidas en los años 60. Almendros, en quien, además, confluyen otros ideales de solidaridad y progreso, será considerado como un técnico de elevada cualificación en la Cuba revolucionaria. De ahí, la relevancia que toma su figura, en los años finales de su vida, para la historia educativa de Cuba; aunque sean precisas ciertas matizaciones.

---

(50) Cfr. IDEM: *Ibidem*, p. 41.

(51) Cfr. IDEM: *Ibidem*, p. 82.

(52) Cfr. IDEM: *Ibidem*, p. 141.

La Cuba de los años 40 y de la dictadura de Batista a los ojos de Almendros presentaba muchas lagunas en materia educativa, tanto de orden cuantitativo como en el modo de hacer (53). Por ello, empeñó su saber y compromiso, en la medida que pudo y le dejaron, en esa actitud que mantuvo durante años, en pro de la reforma educativa cubana y, al tiempo, del conjunto de la sociedad isleña; lo cual fue determinante para entender las responsabilidades que le fueron asignadas dentro del ámbito educativo en el contexto de la Revolución a partir de 1959.

### 3. ALMENDROS EN LA TAREA EDUCATIVA DE LA REVOLUCIÓN

La tercera y última fase de la vida de Herminio Almendros se inscribe de lleno en la historia reciente de Cuba, la de la revolución iniciada en 1959. Cambio esperado y apoyado por buena parte de la sociedad cubana, incluido el propio Almendros, para erradicar vicios y males, corruptelas y caciquismos generados e incentivados por la permanente presencia del «coloso del norte». La educación, como es bien sabido, va a desempeñar junto a la sanidad, un papel destacado en el proceso, y es sin duda uno de los logros más cuajados de la misma, en especial en sus primeros años. La actual situación de deterioro que padece Cuba, sometida a un cruento y ruin bloqueo por Estados Unidos y sus aliados (que posiblemente haya acentuado las actitudes de centralismo del poder), no es la más apropiada para situar la posición de la educación, ni tampoco la de Herminio Almendros, desde 1959 hasta 1974.

En ese proceso, que incluye una transformación sustancial y radical del sistema educativo hasta entonces vigente en Cuba (reforma del sistema de enseñanza general, construcción de escuelas, nuevas formas de elevar el nivel educativo de la población, creación del sistema de educación técnica y de enseñanza media especializada, preparación del personal docente para las escuelas primarias, reformas universitarias, como la de 1962...), dentro del cual las campañas de alfabetización son uno de los éxitos más reconocidos por el correctivo que imponen a las tradicionales tasas de analfabetismo en la isla y la increíble participación de todo el pueblo, la presencia activa de Herminio Almendros está más que probada, y no precisamente con tono gris y secundón (54).

---

(53) Este breve texto puede resumir la posición de nuestro autor sobre el tema: «Lo cierto es que hasta el triunfo de la Revolución, la enseñanza básica del país había sido servida por una escuela pública insuficiente y miserable, de atención y crecimiento tan mezquinos que ayudaban al crecimiento paralelo del analfabetismo en la nación». Cfr. Herminio ALMENDROS: «*La escuela moderna...*», *iam, cit.*, p. 26.

(54) Seguramente Almendros podría compartir las palabras que, años después de su muerte, pronuncia Fidel Castro (1981) animando a mayores esfuerzos educativos: «...La educación es el basamento del desarrollo económico y social. ¿Cómo llegar a tener cientos de miles o millones de especialistas, técnicos y obreros calificados? Esto sólo sería posible emprendiendo una intensa labor educativa que abarcara a todo el pueblo. La profunda raíz nacional de nuestra Revolución y la fidelidad al ideario de José Martí, nos llevó a plasmar en realidades su apotegma de "ser culto es el único medio de ser libre"», publicado en *Granma*, 27 de abril de 1981.

Llamado, como técnico prestigioso, a colaborar en la Revolución, por el nuevo ministro de educación, Armando Hart, son muchos los puestos de relevancia que ocupa en la administración educativa del nuevo Estado cubano (55). En todos ellos, y en todo momento, se mantiene incólume su constante de reforma escolar inspirada en métodos activos e ideas renovadoras de la escuela y la educación; pero sin dejar a un lado la importancia y dedicación que merecen las publicaciones infantiles.

Una personalidad laboriosa e infatigable como la suya dedica sus años de madurez personal y profesional a la educación y la cultura de la nueva Cuba, como educador, docente, administrador escolar, pero sobre todo como escritor de libros escolares, dedicados a la enseñanza del lenguaje y la literatura infantil, actividad en que se proyecta Almendros después de un cierto desafecho con las autoridades con motivo del ostracismo a que se someten los métodos pedagógicos propuestos por él (56). Su aportación a la literatura infantil cubana fue pionera y decisiva, y se extendió de forma insospechada por varios países latinoamericanos.

Pero en el conjunto de su actividad y contribución pedagógica a la sociedad cubana Almendros goza de un prestigio y reverencia extraordinarios. Así lo reconocen las autoridades cubanas poco después de su muerte, y por ello se encuentra descansando definitivamente, de su agitada vida, en el panteón de los líderes de la revolución cubana, muy en especial, de la alfabetización, la cultura y la educación popular. Son las palabras de Francisco Mota (57) las que mejor resumen este punto de vista de la Cuba oficial del régimen sobre la figura de Herminio Almendros en relación con el pueblo y la educación en Cuba:

Vivió con los niños de Cuba y les dedicó sus mejores momentos de educador y hombre bueno. Educador excelente había sido en España y excelente educador lo sería en Cuba. Cuba lo recibió como un hijo, y se hizo ciudadano cubano. Como escritor para niños, el doctor Almendros mantuvo toda la vida esta invariable bandera pedagógica:

---

(55) Entre las responsabilidades que ocupa en la Cuba socialista, destacamos las siguientes: Director General de Educación Rural, Asesor Técnico de Educación, Director Pedagógico de la Ciudad Escolar Camilo Cienfuegos, Delegado de la Editora Nacional, Director de la Editora Juvenil, Delegado en la Dirección de Enseñanza del Ministerio de Fuerzas Armadas Revolucionarias, Técnico y Asesor del Ministerio de Educación para la Formación de Maestros, Asesor permanente de literatura infantil, representante de Cuba en la UNESCO (1959), miembro de la comisión de técnicos de educación que visita otros países socialistas, profesor de la Universidad de Oriente, y otros. Cfr. Josep ALCOBÉ: *op. cit.*, p. 32.

(56) De estos años son obras suyas como: *Páginas de Tagore*. La Habana, Mined, 1961; *Estupendas excursiones de animales*. La Habana, Edit. Juvenil, 1964; *Nuestro Martí*. La Habana, 1965; *Fiesta*. Barcelona, Teide, 1967; *Leer*. La Habana, 1971; *Narraciones interesantes*. La Habana, Gente Nueva, 1978; *ABC preprimario de lectura*. Guatemala, Cultural Centroamericana, 1973; *Lengua española. Primer grado*. Guatemala, Cultural Centroamericana, 1973; *Aventuras de los hombres*. Santiago de Cuba, Oriente, 1979. Son numerosos los trabajos que publica en colaboración con Alvero, otro maestro exiliado español y amigo de Almendros, y fue el responsable de la elaboración de los nuevos libros de enseñanza de español para la nueva escuela cubana de la revolución. Muchas de sus obras dirigidas al público infantil han continuado reeditándose.

(57) Cfr. Herminio ALMENDROS: *Narraciones interesantes*. (Prólogo de Francisco Mota). La Habana, Gente Nueva, 1978, pp. 5-7.

ayudar a crecer y desarrollarse en los niños el natural bueno e inteligente que en ellos siempre existe. Los que vivimos cerca de él pudimos ver cómo, hasta en los últimos años de su vida, trabajaba diez y doce horas diarias porque sabía que la Revolución necesitaba su esfuerzo, y porque para el buen trabajador no existen mejores vacaciones que las del trabajo (58). Almendros fue toda la vida maestro, un gran maestro. Un maestro lleno de inquietudes, que lo hacían sobresalir en cualquier lugar que plantara su pupitre para enseñar. Un maestro que no ignoraba que siempre hay una forma mejor y más completa de hacer hombres más completos y mejores, de los niños que se le entregaban. Y sobre todo, un maestro que tenía fe en esa semilla interior que trae cada niño, y que sabía muy bien que el abono y el riego que se necesita para que se desarrolle no es sino el maestro. Tenía una alta conciencia el Dr. Almendros de que el trabajo es la más importante fuente de moral, de crecimiento y de felicidad. Y por ello siempre insistió en enseñar trabajando. Sabía muy bien que sólo la práctica hace buena la teoría, y que teoría sin práctica es como simiente echada en mala tierra, simiente perdida. De ahí su interés por la labor desarrollada por los niños con sus imprentas escolares, con sus talleres escolares...

Es ésta una visión del Herminio Almendros comprometido con la Revolución, en la administración escolar y en la literatura, en la sociedad y el pueblo cubanos. Que ha cumplido con holgura su cometido con un infatigable, honesto y cualificado quehacer pedagógico parece fuera de toda duda. Que haya sintonizado, hasta el final, con el devenir oficializado de esa misma Revolución parece algo más cuestionable.

La publicación hace unos años de algunos trabajos (ya citados) de su hijo Néstor Almendros y la aparición póstuma de una obra del autor, escrita en 1962, pero publicada finalmente en La Habana en 1985 (precedida de una introducción oficial del editor) (59), parecen sugerir otra posible interpretación en torno al compromiso y valoración de Almendros respecto al castrismo, al menos en lo referente a algunas de sus expresiones en materia educativa.

Si atendemos a esta nueva visión de Almendros, propuesta por sí mismo y desde su entorno familiar, parece que el cambio operado frente a Batista generó nobles expectativas para la cultura y la educación del pueblo cubano, para su mejora social. Las esperanzas colectivas concebidas, llevaron a Almendros a un compromiso inicial, sin condiciones, con el nuevo Estado, pero asentado y firme en la defensa de los métodos y

---

(58) La hija de Herminio, María Rosa Almendros, en la presentación de su obra póstuma: «*La escuela moderna...*», *iam cit.* opina de esta faceta de su padre: «Creo que mi padre sólo era feliz cuando trabajaba, cuando enseñaba. Para eso no tenía sábados ni domingos. Me acostumbré a verlo como un hombre que estaba dispuesto a dar todo lo que tenía, y como no tenía más que su inteligencia y su pasión por la enseñanza, las repartía a manos llenas, como quien reparte pan».

(59) Nos referimos a la antes citada, *La escuela moderna, ¿reacción o progreso?* La Habana, Ciencias Sociales, 1985. El título original que propuso Almendros había sido: *Campaña sectaria contra la escuela moderna*. Uno de los manuscritos fue conservado por su hijo Néstor Almendros, quien lo recibe de su padre en París en 1973, pero que no pudo publicar en su exilio cubano. Finalmente las autoridades cubanas, con las advertencias ya enunciadas, deciden su publicación, años más tarde y con una modificación aséptica del título.

concepciones pedagógicas que siempre había mantenido y a los que nunca renunció. Por ello, a medida que se incrementa en Cuba la presencia de técnicos en educación procedentes de países del llamado socialismo real, o miembros cualificados de partidos comunistas que en los años sesenta permanecen afincados en posiciones tan estalinistas como las que mantiene el partido comunista francés (con el R. Garaudy de entonces, al frente, curiosamente) (60), parece que las propuestas pedagógicas de Almendros (sobre todo la generalización de la imprenta escolar, el texto libre, la correspondencia y la asamblea) comienzan a ser puestas en tela de juicio, teñidas y adjetivadas de revisionistas, pequeñoburguesas y hasta reaccionarias.

Asistimos a una situación parecida a lo que sucedió en Francia con la pedagogía Freinet, que resultaba molesta y nunca fue bien admitida ni por la escuela tradicional ni por los comunistas, ni tampoco por todas aquellas corrientes directivas remisas a aceptar la creatividad infantil, el potencial de innovación escolar y social que encierran el texto libre, la imprenta escolar, la correspondencia, el periódico infantil interescolar...; todas ellas fundamento de una concepción del quehacer educativo claramente libre y participativo.

Almendros se resiste con toda su energía a aceptar la tergiversación del pensamiento de Freinet, trata de corregir y combatir las calumnias que se vierten contra su persona y las técnicas que le han convertido en pedagogo emblemático de la renovación pedagógica europea y mundial. Almendros no entiende cómo unos planteamientos que durante los tres primeros años de Revolución habían sido perfectamente asumidos y generalizados oficialmente en la Cuba revolucionaria (el ejemplo más claro es el uso de la imprenta en muchas escuelas y en concreto en la ciudad pedagógica Camilo Cienfuegos (61) de la noche a la mañana, y sólo por las recomendaciones de «técnicos comunistas extranjeros», pasan de la luz y la práctica escolar habitual en la escuela cubana al más absoluto de los ostracismos, incluso al anatema.

En la obra póstuma (1985), que hemos citado en varias ocasiones, trata de defenderse de acusaciones infundadas y arremete contra el sectarismo que se cierne sobre Freinet (62), a quien convierten en «monstruo pedagógico», su pedagogía y las técnicas que la desa-

---

(60) Buena expresión de este «nuevo» estilo de actuación pedagógica la encontramos en Nikolái KOLÉSNIKOV: *Cuba: educación popular y preparación de los cuadros nacionales (1959-1982)*. Moscú, Editorial Progreso, 1983.

(61) «Los alumnos de la Ciudad Escolar "Camilo Cienfuegos", casi todos muchachos de la Sierra Maestra, analfabetos, aprendieron a leer manejando sus imprentas, en un trabajo que tenían como preferido y que era su orgullo. Fidel Castro informó al pueblo por la televisión, de aquellos trabajos que hacían los muchachos poco antes analfabetos, y en los que la sensibilidad y el talento del líder revolucionario apreciaron el mérito del expresivo y claro idioma, del contenido de las vividas experiencias que allí quedaron impresas, del trabajo creador, de la enseñanza del idioma, no por mero procedimiento verbal y pasivo, sino por el aprendizaje con la ayuda del trabajo manual, artesanal y artístico, en feliz conjunción de teoría y práctica» Cfr. Herminio ALMENDROS: *La escuela moderna...*, *op. cit.*

(62) «Es mucha la insidia y demasiado injusta la afrenta para que uno quede con la conciencia tranquila, mano sobre mano; sobre todo, habiendo escrito algo en elogio de Freinet, como yo lo he hecho, y teniendo pruebas fehacientes de su actitud y su conciencia políticas, como aquélla de la

rollan, que ahora se presentan como ¡reaccionarias!, son las mismas que ha venido utilizando Almendros a lo largo de toda su vida profesional en España y en Cuba durante los veinte años anteriores a la Revolución.

No es de extrañar, por ello, que Almendros confiese sentir un cierto grado de amargura y frustración personal y colectiva al analizar críticamente lo acaecido con la educación en la Cuba de la nueva etapa.

Para terminar, un texto de Almendros, extraído de uno de sus últimos trabajos, teñido de evidente desilusión, resume mejor que ningún otro, lo que parece haber sido su constante actitud ante la educación y la escuela, lo que en terminología freinetiana bien pudiera denominarse su invariante pedagógica más señalada:

Habré de confesar el error en que quizás haya incurrido. Yo soy uno de esos ilusos maestros que han vivido como braceando en el vacío. El respiro que me han dejado una y otra guerra, una revolución frustrada y los pasos a trancos en el exilio, lo he empleado comunicando o tratando de comunicar mi experiencia y mi fe en el propósito de esquivar la rutina escolástica y promover una sensibilidad más humana para el progreso de la obra docente (63).

---

fraternal ayuda que, con el grupo de sus compañeros colaboradores, prodigó, en un hermoso gesto de solidaridad y protección, a niños y hombres que salían al exilio en los momentos dramáticos de la terminación de la guerra española», IDEM: *Ibidem*, p. 51.

(63) Cfr. Herminio ALMENDROS: «*La escuela moderna...*» *iam, cit.*, pp. 32-33.



# E S T U D I O S

## EQUIDAD EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ¿PARA QUIÉNES SON LAS BECAS?

JOSÉ-GINÉS MORA (\*)

### INTRODUCCIÓN

Hasta hace relativamente poco tiempo la educación superior era un bien al que sólo tenían acceso capas muy reducidas de la sociedad española (Torres, 1994). Tal vez el hecho más relevante en la evolución reciente de la educación superior en los países desarrollados sea su extensión a una mayor proporción de individuos y, por tanto, su acercamiento a grupos sociales cada vez más amplios. Como ya sucedía en Estados Unidos y Canadá, la educación superior en los países europeos se ha generalizado. Las tasas brutas de acceso a la educación superior en los países europeos se mueven entre el 3 por 100 y el 53 por 100 (OCDE, 1995). En España, donde esta tasa alcanza el 43,3 por 100 la continua extensión de la educación superior puede considerarse irreversible y cabe esperar que se incremente en el futuro. Así, por ejemplo, el reciente *Informe sobre Financiación de la Universidad* (Consejo de Universidades, 1994) que diseña las líneas maestras de la educación superior española para el año 2004, prevé para entonces una tasa de participación de los jóvenes españoles en la educación superior en torno al 50 por 100.

Es razonable suponer que la generalización de la educación superior debe haber facilitado el acceso a ella a los grupos sociales menos favorecidos. Sin embargo, para diseñar políticas de ayudas para quienes tienen mayores dificultades de acceso, es importante analizar en qué medida la extensión de la educación superior ha alcanzado por igual a todos los grupos sociales, económicos y culturales. El primer objetivo de este artículo es analizar con algún detalle esta cuestión.

Otro hecho destacable en los países europeos ha sido la existencia de una generosa política de ayudas públicas para los estudiantes de educación superior de familias con pocos recursos económicos. El objetivo explícito de estas ayudas en España consiste en proporcionar igualdad de oportunidades a todos los jóvenes. Aunque los fondos dedicados a este objetivo no han sido tan elevados como en otros países europeos, durante la última década se han multiplicado por seis en pesetas constantes (Mora *et al.*, 1993).

---

(\*) Universidad de Valencia.

Sin embargo, los estudios al respecto apuntan a cuestionar tanto la equidad como la eficiencia de estas ayudas (Calero, 1992; Jiménez *et al.*, 1994). Y así se afirma que la equidad en la concesión de estas ayudas tiene graves defectos como consecuencia, entre otros factores, de la incapacidad del sistema de gestión de becas para comprobar la veracidad de los datos económicos que facilitan aquellos que las demandan. Por ello, el segundo objetivo de este estudio será comprobar si, a la luz de los datos más recientes y utilizando diferentes puntos de vista, estas ayudas a los estudiantes cumplen con su cometido.

En la primera parte de este artículo se analiza el acceso a la educación superior de los distintos grupos sociales y económicos; se presenta un modelo de respuesta cualitativa que trata de valorar conjuntamente la influencia de distintas particularidades familiares y sociales del individuo en su decisión de seguir estudios superiores. En la segunda, se comparan las características socioeconómicas de los universitarios que disfrutaban de una beca con las del resto de los universitarios. Y por último se presentan las principales conclusiones del estudio que, en síntesis son éstas:

- a) La mejora en la equidad en el acceso de los jóvenes a la universidad española. Actualmente los menos favorecidos de la población representan el 30 por 100 de los universitarios.
- b) La importancia de los niveles educativos familiares en la decisión de seguir estudios superiores. El peso de estas características educativas, aunque ligadas a mayores niveles de renta, sobrepasa en mucho la influencia aislada de los niveles de renta familiar.
- c) El sistema de becas vigente muestra una eficacia muy baja, ya que importantes sectores de los grupos más necesitados carecen de ellas mientras que las disfrutaban un importante porcentaje de individuos situados en los niveles altos de rentas.

## 1. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DE LOS UNIVERSITARIOS

### 1.1. *Antecedentes*

El acceso a la educación superior ha sido ampliamente estudiado en la literatura económica desde diferentes puntos de vista: análisis cronológicos, análisis espaciales y modelos de características personales (Mora, 1989). Son estos últimos, los que se centran en características personales, los que posibilitan analizar el problema de la equidad en el acceso de los individuos que proceden de distintos grupos sociales. La mayor parte de estos estudios son norteamericanos y resultan difícilmente traslapables a otras realidades, ya que sus resultados son fuertemente dependientes del contexto social y cultural de cada país. En España, un estudio de este tipo fue realizado por Cea y Mora (1992). En él se explicaba el acceso a los estudios superiores de jóvenes de COU en función de diversas variables, entre ellas los niveles educativos y profesionales de los padres. Los datos que se utilizaban permitían relacionar la elección de las diferentes áreas de estudios universitarios con algunas características familiares pero entre éstas no se encontraba el nivel de renta de los individuos o de sus familias. Otro informe reciente-

mente publicado (Torres, 1994), basado en el análisis de los censos de población hasta 1981, señala la situación históricamente elitista de la educación superior en España. Sin embargo, el estudio afirma que el análisis de los datos más recientes (no presentados en el trabajo) parecen mostrar un cambio sensible en esta situación.

La *Encuesta de Presupuestos Familiares* (EPF) de 1990-91, a pesar de sus deficiencias, proporciona datos adecuados para abordar el análisis de las razones que explican la demanda de educación superior. Un reciente estudio, basado en esta encuesta, sobre las características socioeconómicas de los universitarios (Dávila y González, 1995) aporta unos resultados que no difieren excesivamente de los que aquí se presentan. Sin embargo, una diferencia importante, entre este último y el que aquí se presenta radica en la selección de la muestra que, en nuestra opinión, proporciona a nuestro estudio una aproximación más realista al contexto de los universitarios españoles.

### 1.2. *Los datos utilizados*

Para estudiar las características de los universitarios se va a comparar la población universitaria frente a la no universitaria y para ello se utilizan los datos de la *Encuesta de Presupuestos Familiares* (EPF) de 1990-91. Estos últimos han sido manejados en función de los objetivos que se persiguen en este trabajo por lo que, en algunos casos, se han realizado agregaciones simples de valores de las variables para simplificar la información que se proporciona. Es necesario puntualizar que los expertos en encuestas indican que las dos variables que forman el eje de esta investigación, niveles educativos y rentas, se encuentran entre las menos fiables. Son hechos bastante generalizados que los aspirantes a las becas se asignen estudios no alcanzados y declaren menores niveles de ingresos que los que en realidad poseen. Para tratar de solventar la segunda cuestión se pueden adoptar algunas medidas, pero no hay remedio para la primera. Sin embargo, es razonable pensar que el sesgo al alza en los niveles educativos debe ser semejante para todos los grupos sociales, por lo que los resultados comparativos que aquí se realizan no deben verse gravemente afectados.

La única manipulación importante que se ha realizado sobre las variables es la referida a la renta familiar. Dadas las fuertes discrepancias entre gastos e ingresos que aparecen en la EPF, con una media del gasto familiar notablemente superior a la de los ingresos, se ha utilizado el siguiente criterio: se divide la muestra en trece categorías socioprofesionales y en diez decilas de renta; para cada uno de los ciento treinta grupos resultantes se ha calculado la media de ingresos y de gastos familiares; si los gastos medios eran mayores, se ha asignado como nuevo valor de la renta el gasto familiar para todos los miembros del grupo; lo contrario se ha hecho en caso de resultar mayores los ingresos. A la nueva renta familiar se le llama renta familiar corregida. Además de esta última valoración se ha utilizado una estimación de la renta respecto al número de miembros del hogar. El criterio utilizado (la llamada renta OCDE) resulta de ponderar a los adultos adicionales al sustentador principal (valorado como 1) con un coeficiente de 0,7 mientras que los menores de 14 años son ponderados por un coeficiente de 0,5. La renta familiar corregida se divide por este número estimado para obtener la renta

por miembro del hogar corregida. Para estos dos tipos de rentas se ha clasificado el total de las familias de la encuesta en decilas (1).

Otro punto de partida importante consiste en la selección de la muestra. Como universitarios se han escogido tanto a los estudiantes universitarios como a los ya titulados que residen con sus padres y que tienen una edad entre 17 y 25 años. De este modo, se excluyen aquellos que pueden ser sustentadores principales o sus cónyuges y que deben corresponder a situaciones que, aunque interesantes, no son objeto del presente estudio. También se han excluido los casos de relación con el sustentador principal distintos de hijo/a ya que podrían generar algún tipo de «ruido» no deseable. Igualmente han quedado excluidos de la muestra los estudiantes universitarios que están fuera de las edades que se pueden considerar típicas para los estudios superiores y que pueden generar distorsiones para el análisis propuesto. Como base de referencia comparativa para esta población universitaria se han escogido exclusivamente las familias que tienen hijos en el mismo grupo de edad (17-25 años) y que no son universitarios. Además, para poder discernir con claridad las características de los dos grupos (universitarios y no universitarios), se han excluido aquellos jóvenes (y por tanto, sus familias) que, a pesar de tener 17 años o más, están todavía siguiendo estudios secundarios que pueden conducir a la universidad.

Esta selección de la muestra es importante y afecta considerablemente a los resultados comparativos ya que considera sólo un grupo de familias: aquellas que tienen hijos en edad típica de «universitarios» y no al total de las familias españolas como suele hacerse habitualmente al analizar la población universitaria. Utilizar este conjunto poblacional como referencia evita considerar dentro de la investigación a aquellas familias que tienen sustentadores situados en los dos extremos del ciclo laboral vital (por un lado, familias jóvenes con nivel de ingresos todavía bajos y, por otro, jubilados), lo que tiene trascendencia en los resultados que se obtienen.

### 1.3. *La estructura socioeconómica de las familias con universitarios*

Algunos datos generales sobre las familias incluidas en la muestra aparecen presentados en la Tabla 1. Allí se recoge, en las tres primeras columnas, la distribución de la muestra para las distintas categorías. En las dos últimas columnas se presentan los porcentajes de distribución, dentro de cada categoría, entre universitarios y no universitarios. Algunos resultados más destacados referidos a los distintos aspectos considerados son éstos:

1. *Total de la muestra.* Los universitarios representan el 31,4 por 100 del grupo poblacional considerado, cifra que puede considerarse una estimación razonable de la actual demanda de estudios universitarios.

---

(1) Jorge CALERO, de la Universidad de Barcelona, nos proporcionó los cálculos sobre estas rentas transformadas.

TABLA 1

Porcentajes de población universitaria y no universitaria de 17-25 años para distintas variables

TOT. POB.	NO UNIV.	UNIVER.	NO UNIV.	UNIVER.
(Columnas suman 100)			(Filas suman 100)	
100,0	100,0	100,0	68,6	31,4
<b>POR CATEGORÍA SOCIOECONÓMICA DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL</b>				
TRABAJADORES AGRÍCOLAS	8,0	11,2	2,0	91,5
TRABAJADORES NO CUALIFICADOS	2,9	3,6	1,6	81,2
TRABAJADORES CUALIFICADOS	32,3	38,1	21,2	77,3
TRABAJADORES DE SERVICIOS	21,4	19,4	25,1	59,4
EMPRESARIOS AGRÍCOLAS	7,9	9,2	5,5	76,2
EMPRESARIOS NO AGRÍCOLAS Y PROFESIONALES	17,0	15,6	19,7	60,1
DIRECTIVOS Y JEFES POR CUENTA AJENA	10,5	2,9	25,0	18,1
<b>POR NIVEL EDUCATIVO DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL</b>				
SIN ESTUDIOS	30,4	39,9	9,5	90,2
SECUNDARIOS	6,6	3,4	13,6	35,2
UNIVERSITARIOS	9,1	2,2	24,1	16,7
<b>POR NIVEL EDUCATIVO DEL CÓNYUGE DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL</b>				
SIN ESTUDIOS	33,0	43,4	10,8	89,5
PRIMARIOS	58,2	54,3	66,5	63,4
SECUNDARIOS	4,1	1,5	9,7	24,1
UNIVERSITARIOS	4,7	0,8	13,0	11,8
<b>POR DECILAS DE RENTA FAMILIAR</b>				
1.ª DECILA	1,5	2,0	0,5	90,5
2.ª DECILA	3,4	4,3	1,3	87,7
3.ª DECILA	6,0	7,1	3,4	81,9
4.ª DECILA	7,8	9,0	5,2	79,1
5.ª DECILA	9,0	10,0	6,8	76,1
6.ª DECILA	10,1	10,6	9,2	71,6
7.ª DECILA	12,1	12,6	11,0	71,4
8.ª DECILA	15,8	15,9	15,7	68,8
9.ª DECILA	17,0	16,9	17,1	68,3
10.ª DECILA	17,3	11,6	29,7	46,0
<b>POR DECILAS DE RENTA FAMILIAR POR MIEMBRO DEL HOGAR (RENDA OCDE)</b>				
1.ª DECILA	9,5	12,5	2,9	90,5
2.ª DECILA	10,6	12,7	5,8	82,7
3.ª DECILA	10,8	12,4	7,5	78,3
4.ª DECILA	11,4	12,3	9,3	74,3
5.ª DECILA	11,6	11,9	10,8	70,7
6.ª DECILA	11,8	11,1	13,2	64,6
7.ª DECILA	10,8	9,8	13,0	62,2
8.ª DECILA	9,8	8,3	13,2	57,7
9.ª DECILA	8,2	6,1	12,8	51,0
10.ª DECILA	5,6	2,9	11,5	35,5

2. *Categoría socioeconómica del sustentador principal (2)*. Destaca la alta proporción de universitarios (81,9 por 100 en las familias cuyo sustentador principal es un directivo trabajando por cuenta ajena. En el extremo opuesto se encuentra el grupo de los trabajadores agrícolas, con sólo un 8,5 por 100 de universitarios, y los trabajadores no cualificados, con un 18,8 por 100. A pesar de esto, la mitad de los universitarios provienen de familias de categorías clasificadas como trabajadores, cualificados o no, mientras que la otra mitad de los mismos pertenece a familias de empresarios y directivos, que sólo representan un tercio de la muestra considerada.
3. *Nivel educativo del sustentador principal y del cónyuge*. La distribución de la población universitaria depende fuertemente del nivel educativo de los padres. El 83,3 por 100 de las familias en las que el sustentador principal es universitario y el 82,2 por 100 en las que lo es el cónyuge, tiene hijos universitarios. En el caso de padres con estudios secundarios, las proporciones aunque se reducen al 64,8 por 100 y al 75,9 por 100 respectivamente, siguen siendo altas. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que éstos son grupos sociales minoritarios, como se puede apreciar en la primera columna: sólo un 9,1 por 100 de los sustentadores principales y un 4,7 por 100 de los cónyuges son universitarios, lo que significa que la mayoría de los universitarios son hijos de padres (un 62,3 por 100 de sustentadores principales y un 77,3 por 100 de cónyuges) con sólo estudios primarios o sin estudios. Por contra, entre los no universitarios, muy pocos tienen padres universitarios o con estudios secundarios (un 5,6 por 100 y 2,3 por 100 respectivamente).
4. *Renta familiar*. Un rasgo muy destacado es la distribución de la muestra en estas decilas (3) como se puede apreciar en el Gráfico 1. Existe una clara asimetría hacia las rentas altas del total de la muestra escogida como consecuencia de estar referida a familias en la parte alta del ciclo vital en cuanto a rentas. Por otra parte, la proporción de universitarios va creciendo con las decilas, pero sólo es destacadamente bajo para las dos primeras (que representan una proporción muy baja en el conjunto de la muestra) y notablemente alta (un 54 por 100) para la última decila. Se puede afirmar que, aunque el sesgo de la población universitaria hacia las rentas altas es evidente, sin embargo es notablemente menor que el que resulta de considerar el conjunto de la población en vez del referencial que en este estudio se ha tomado.
5. *Renta familiar por miembro del hogar (renta OCDE)*. La situación que se presentaba en el párrafo anterior cambia claramente al considerar este tipo de renta. En este caso (Gráfico 2), la distribución de la muestra por decilas se aproxima más a la distribución de la población (obviamente, un 10 por 100 en cada decila). Sin em-

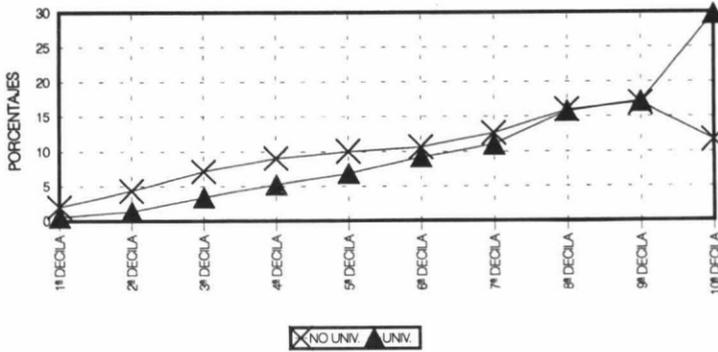
---

(2) Se ha preferido mantener el criterio de la EPF de sustentador principal y cónyuge, en vez de padre y madre, porque creemos que representa mejor la realidad de las unidades familiares. Aproximadamente un 90 por 100 de los sustentadores principales son varones. Por otra parte, una parte importante de las mujeres sustentadoras principales no viven en pareja.

(3) Cada familia tiene asignada una decila dentro del conjunto de la encuesta para cada tipo de renta.

GRÁFICO 1

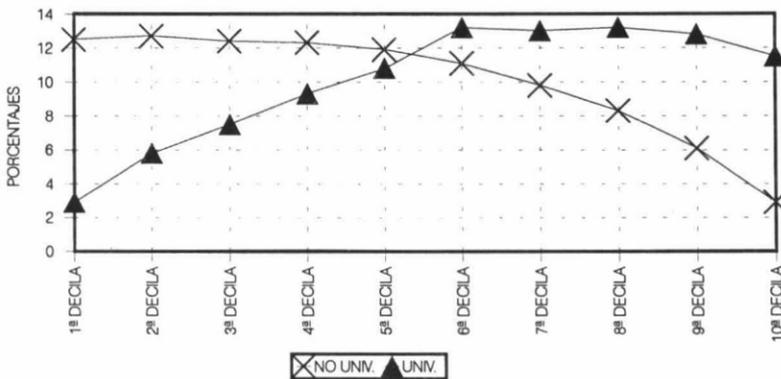
Distribución por decilas de renta familiar. Universitarios vs. No universitarios



bargo, la proporción de universitarios en las tres primeras decilas está por debajo del 10 por 100. Se podría afirmar que aproximadamente el 30 por 100 de la población con menos recursos económicos está subrepresentado en la universidad española. Sin embargo, a partir de la cuarta decila, la distribución de universitarios es relativamente uniforme. La asimetría, que se aprecia entre las dos curvas, universitarios y no universitarios, muestra claramente el efecto de la renta en el acceso a los estudios universitarios.

GRÁFICO 2

Distribución por decilas de renta OCDE. Universitarios vs. No universitarios



#### 1.4. Características de los universitarios por áreas de estudio

Una cuestión adicional de gran interés consiste en conocer la influencia del origen familiar en la elección de los diferentes tipos de estudios. Esta información no la proporciona la EPF, donde los universitarios aparecen sólo desagrupados en ciclo corto y largo. Para ofrecer alguna información a este respecto, en la Tabla 2 se presentan datos

TABLA 2

*Universitarios por categoría socioeconómica del padre*

(filas suman 100)

	C. LARGO	C. CORTO
TRAB. AGRÍCOLAS	58,5	41,5
TRAB. INDUSTRIALES	59,4	40,6
EMPRESARIOS	70,5	29,5
TRAB. SERVICIOS Y FUNCIONARIOS	70,5	29,5
DIRECTIVOS	78,3	21,7
TOTAL	67,7	32,3

	HUM.	SALUD		NATUR	SOC.		TEC.	
		C. LARGO	C. CORTO		C. LARGO	C. CORTO	C. LARGO	C. CORTO
TRAB. AGRÍCOLAS	10,4	5,8	3,3	7,2	30,1	22,2	5,8	15,2
TRAB. INDUSTRIALES	11,0	4,4	3,4	9,4	28,4	20,8	7,1	15,6
EMPRESARIOS	9,6	6,9	2,2	7,0	38,5	15,8	9,0	11,0
TRAB. SERVICIOS Y FUNCIONARIOS	9,8	6,7	2,3	8,0	36,9	15,3	9,9	11,2
DIRECTIVOS	7,8	10,6	2,0	9,1	34,3	8,7	16,9	10,6
TOTAL	10,7	5,7	2,7	7,6	35,8	17,1	8,7	11,8

*Universitarios por categoría socioeconómica de la madre*

	C. LARGO	C. CORTO
TRAB. AGRÍCOLAS	61,2	38,8
TRAB. INDUSTRIALES	63,4	36,6
EMPRESARIOS	70,9	29,1
TRAB. SERVICIOS Y FUNCIONARIOS	74,2	25,8
DIRECTIVOS	79,4	20,6
TOTAL	67,7	32,3

	HUM.	SALUD		NATUR	SOC.		TEC.	
		C. LARGO	C. CORTO		C. LARGO	C. CORTO	C. LARGO	C. CORTO
TRAB. AGRÍCOLAS	11,7	5,9	2,9	7,2	30,5	20,7	6,4	14,5
TRAB. INDUSTRIALES	13,1	4,7	3,5	9,2	30,4	18,7	6,9	13,6
EMPRESARIOS	10,3	8,3	2,4	7,4	35,7	15,3	9,7	10,8
TRAB. SERVICIOS Y FUNCIONARIOS	10,4	7,7	2,0	8,5	35,8	12,5	12,4	10,7
DIRECTIVOS	9,9	12,4	2,4	8,9	34,7	9,1	14,0	8,6
TOTAL	10,7	5,7	2,7	7,6	35,8	17,1	8,7	11,8

Fuente: Consejo de Universidades. Vicesecretaría de Estudios.

sobre la categoría socioeconómica de los padres de los estudiantes universitarios desagregados por áreas de estudios y por tipo de ciclo. Los datos que aquí se adjuntan corresponden a la explotación de los datos de matrícula de los estudiantes universitarios que realiza el Consejo de Universidades. Los datos que se presentan están referidos a las categorías socioeconómicas del padre y de la madre. Se aprecia que, aunque los porcentajes son distintos para ambos casos, la forma de la distribución, y por tanto las conclusiones que se extraen, son muy semejantes. Algunos resultados de interés son éstos:

1. Los estudios de ciclo largo son preferidos por los alumnos de los niveles socioeconómicos más altos. Mientras que la proporción de universitarios con padre directivo que siguen estudios de ciclo corto es tan sólo del 21,7 por 100, esta proporción sube hasta el 41,5 por 100, para hijos de trabajadores agrícolas. Proporciones semejantes se dan cuando se considera la categoría socioeconómica de la madre.
2. El área de Ciencias experimentales y matemáticas tiene una distribución relativamente independiente de la categoría socioeconómica.
3. Humanidades, Salud de ciclo corto, Sociales de ciclo corto y Técnicas de ciclo corto tienen una distribución sesgada hacia las categorías socioeconómicas más bajas.
4. Por el contrario, Salud, Sociales y Técnicas, carreras en los tres casos de ciclo largo, son más demandadas por los jóvenes de niveles socioeconómicos altos.
5. Especialmente llamativo es el caso de los directivos. Comparando con las otras categorías destaca la alta proporción de sus hijos siguiendo estudios técnicos y de salud de ciclo largo. En sentido contrario, destacan las bajas proporciones en Sociales y Técnicas de ciclo corto.

#### 1.5. *Un modelo de estimación de la probabilidad de ser universitario*

Los resultados anteriores muestran claramente la importancia de los niveles educativos de los padres y del *estatus* económico familiar en la decisión individual de asistir a la universidad. Sin embargo, para estimar el efecto conjunto de las diferentes variables implicadas, se ha ensayado un modelo logit binomial de respuesta cualitativa. La variable explicada es una variable dicotómica que toma el valor 1 para los universitarios y 0 para los que no lo son. Las variables explicativas que finalmente han sido incluidas, son las siguientes:

- Niveles de estudios del sustentador principal (1) respecto a los que no tienen estudios (0). Tres variables dicotómicas para cada nivel: universitario, secundario y primario.
- Niveles de estudios del cónyuge (definidas del mismo modo).
- Sexo (1 varón y 0 mujer).

- Ser residente (1) o no (0) en una capital provincial.
- Valor del PIB *per capita* de la Comunidad Autónoma de residencia.
- Nivel educativo de la Comunidad Autónoma de residencia (medido en una media de los años de escolarización).
- Renta familiar OCDE medida en unidades de cientos de miles de pesetas.

La muestra está constituida por 7.020 individuos, de los que son universitarios 2.205. Los coeficientes de la regresión son significativos para cada una de las variables incluidas. El modelo predice correctamente el 93 por 100 de los no universitarios y el 44 por 100 de los universitarios. Teniendo en cuenta que el modelo no incluye variables de características personales como rendimiento académico o capacidad intelectual esta capacidad predictora se puede considerar muy estimable. Tratándose de un modelo logit binomial los valores de  $\exp(\beta x)$  representan, para cada una de las variables, el incremento en la probabilidad de ser universitario que genera la correspondiente variable cuando se mantienen constantes el resto. Si la variable es dicotómica estos coeficientes proporcionan las diferencias de probabilidad entre los dos valores. Cuando se trata de variables de otro tipo, proporcionan los incrementos de probabilidad por cada unidad que se incrementa la variable. Los valores correspondientes a estos exponenciales, llamados usualmente *odd-ratios*, se presentan en la Tabla 3. En ella se puede apreciar que:

1. Los niveles educativos del sustentador principal y del cónyuge son las principales variables que explican que un joven acceda a la universidad. Siguiendo exactamente la ordenación por nivel de estudios, estas variables ocupan las seis primeras posiciones, siempre con preferencia para el sustentador principal. La probabilidad de ser universitario, teniendo padres universitarios frente a tener padres sin estudios, se multiplica considerablemente (2,61 y 3,44). Los padres con niveles educativos secundarios, e incluso sólo con estudios primarios, elevan también considerablemente la probabilidad de ser universitario.
2. La siguiente variable más relevante es la que representa el nivel educativo del entorno educativo de la Comunidad Autónoma de residencia. Cada año de escolarización en la media de la región de residencia incrementa la probabilidad de ser universitario en un 35 por 100.
3. Residir en una capital de provincia, hecho ligado en todos los casos a la proximidad de una universidad, aumenta la probabilidad de seguir estudios universitarios en un 22 por 100.
4. Obviamente la renta es un factor importante en la decisión de seguir estudios universitarios. Aunque es sobradamente conocido que las rentas de los individuos están íntimamente ligadas a sus niveles de estudios, al incluir conjuntamente ambos factores, las rentas parecen tener un peso bastante escaso: un incremento de la renta OCDE de cien mil pesetas (lo que no es poco) supone tan sólo un incremento en la probabilidad de ser universitario de un 6 por 100.

5. La probabilidad de ser universitario no se ve afectada (*odd-ratio* igual a 1) por la renta *per capita* de la región. Este hecho puede ser el resultado de dos factores contrapuestos. Por un lado, los jóvenes tienen mayores oportunidades de incorporarse a la actividad laboral en las regiones más ricas, pero por otro lado sus niveles de renta más altos estimulan la incorporación a la universidad. El efecto conjunto de estos dos factores explicaría este resultado neutral.
6. Finalmente, es destacable que la probabilidad de ser universitario siendo varón es sensiblemente inferior (un 31 por 100 menos) a la de las mujeres en semejantes condiciones familiares y del entorno.

TABLA 3

*Factor de multiplicación sobre la probabilidad de seguir estudios universitarios*

VARIABLE	FACTOR
Sustentador principal universitario/a	3,44
Cónyuge del sustentador principal universitario/a	2,61
Sustentador principal con estudios secundarios	2,49
Cónyuge del sustentador principal con estudios secundarios	1,74
Sustentador principal con estudios primarios	1,45
Nivel educativo CC.AA.	1,35
Cónyuge del sustentador principal con estudios primarios	1,29
Residente en capital provincial	1,22
Renta Fam. OCDE (en 100.000 ptas.)	1,06
Renta per capita CC.AA.	1,00
Varón vs. mujer	0,69

## 2. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DE LOS BECARIOS

### 2.1. *Los datos utilizados*

En esta segunda parte del estudio, enfocado al análisis de las características de los universitarios con beca, se han considerado exclusivamente los estudiantes universitarios, excluyendo de la muestra anterior a los universitarios que ya han acabado la carrera. Además de mantenerse las mismas restricciones que se fijaron en el análisis anterior, se ha excluido también a los estudiantes universitarios en el extranjero, con el objetivo de no tener en cuenta estudiantes en programas de intercambio internacional que pueden disfrutar de becas de muy distinto tipo a las que aquí se pretende analizar. Por el mismo motivo, no se ha considerado a los que siguen estudios de postgrado y que tienen un régimen de becas específicas. Esto reduce la anterior muestra a 1793 estudiantes universitarios, de entre los que disfrutaban beca 258. Este tamaño permite un análisis glo-

bal, aunque no posibilita una clasificación demasiado detallada del grupo de los becarios en diferentes categorías.

Los datos económicos sobre las familias incluyen los ingresos por becas. Para evitar el sesgo que puede producir este hecho, para estas familias se ha considerado como renta familiar la renta total corregida excluyendo los ingresos por becas. Igualmente se ha construido una nueva variable de renta por miembro del hogar (renta OCDE) sin considerar estos ingresos por becas.

## 2.2. La estructura socioeconómica de las familias con becarios

La Tabla 4 presenta algunos datos básicos sobre los estudiantes universitarios que aparecen divididos en becarios y no becarios. Como en el caso anterior, en las tres primeras columnas se recoge la distribución porcentual por categorías dentro de cada variable, mientras que en las dos últimas se puede apreciar la distribución horizontal entre becarios y no becarios para cada categoría. El análisis de los datos que aparecen en la tabla permite extraer algunas conclusiones referidas a las distintas variables consideradas:

1. *Total de la muestra.* Los becarios representan el 14,4 por 100 de la muestra de universitarios considerada. Esta cifra es inferior al 17,3 por 100 que señala el MEC (Consejo de Universidades, 1994). Un hecho importante que justifica esta diferencia es que la EPF no suministra información sobre gratuidades de cualquier tipo recibidas por las familias. Por tanto, las matrículas gratuitas, que suponen una importante parte del número de becas que se conceden no están incluidas en las becas de la muestra.
2. *Categoría socioeconómica del sustentador principal.* En las familias de los trabajadores agrícolas y de los no cualificados, el 25 por 100 y el 39,1 por 100 respectivamente son becarios, lo que representa un porcentaje sin duda alto. Sin embargo, el peso total de la población universitaria de estos grupos de becarios es bajo, ya que conjuntamente sólo representan el 3,8 por 100 del total de los estudiantes universitarios. Aunque las familias de empresarios, profesionales, jefes y directivos son, como parece razonable suponer, las que tienen menor proporción de becarios, casi un tercio de los becarios (el 30,6 por 100) son hijos de estos grupos socialmente mejor situados.
3. *Nivel educativo del sustentador principal y del cónyuge.* Destaca la dependencia negativa entre la proporción de becarios y el nivel de estudios de los padres. Mientras que en las familias con sustentadores principales universitarios sólo un 4,6 por 100 son becarios, esta proporción se eleva hasta el 29,5 por 100 en el caso de los hijos de padres sin estudios.
4. *Renta familiar corregida.* Aunque la distribución de los becarios por decilas de renta familiar difiere de la del resto de los universitarios (Gráfico 3), las diferencias no son excesivas, excepto para la última decila. Aunque la proporción de becarios es más elevada en las decilas más bajas, una gran parte de los becarios

TABLA 4

Porcentajes de población universitaria becaria y no becaria de 17-25 años para distintas variables

TOT. POB.	NO BEC.	BEC.	NO BEC.	BEC.
(Columnas suman 100)			(Filas suman 100)	
100,0	100,0	100,0	85,6	14,4

POR CATEGORÍA SOCIOECONÓMICA DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL					
TRABAJADORES AGRÍCOLAS	2,2	1,9	4,1	75,0	25,0
TRABAJADORES NO CUALIFICADOS	1,6	1,1	4,7	60,9	39,1
TRABAJADORES CUALIFICADOS	20,8	19,4	30,1	81,2	18,8
TRABAJADORES DE SERVICIOS	25,2	24,4	30,6	84,2	15,8
EMPRESARIOS AGRÍCOLAS	5,5	5,0	8,3	80,2	19,8
EMPRESARIOS NO AGRÍCOLAS Y PROFESIONALES	19,2	20,5	10,9	92,6	7,4
DIRECTIVOS Y JEFES POR CUENTA AJENA	25,6	27,7	11,4	94,2	5,8

POR NIVEL EDUCATIVO DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL					
SIN ESTUDIOS	8,7	7,2	17,8	70,5	29,5
SECUNDARIOS	14,3	15,0	10,1	89,9	10,1
UNIVERSITARIOS	25,4	28,3	8,1	95,4	4,6

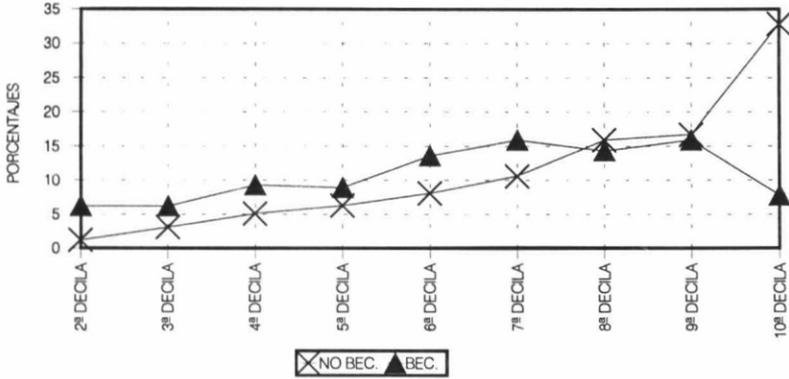
POR NIVEL EDUCATIVO DEL CÓNYUGE DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL					
SIN ESTUDIOS	18,0	16,2	28,3	77,3	22,7
PRIMARIOS	60,1	59,9	61,2	85,3	14,7
SECUNDARIOS	9,8	10,4	6,2	90,9	9,1
UNIVERSITARIOS	12,2	13,5	4,3	95,0	5,0

POR DECILAS DE RENTA FAMILIAR					
2.ª DECILA	2,0	1,2	6,2	54,3	45,7
3.ª DECILA	3,5	3,1	6,2	74,6	25,4
4.ª DECILA	5,7	5,1	9,3	76,7	23,3
5.ª DECILA	6,6	6,3	8,9	80,7	19,3
6.ª DECILA	8,9	8,1	13,6	78,0	22,0
7.ª DECILA	11,4	10,6	15,9	79,9	20,1
8.ª DECILA	15,7	15,9	14,3	86,8	13,2
9.ª DECILA	16,6	16,7	15,9	86,2	13,8
10.ª DECILA	29,2	32,8	7,8	96,2	3,8

POR DECILAS DE RENTA FAMILIAR POR MIEMBRO DEL HOGAR (RENDA OCDE)					
1.ª DECILA	3,9	2,5	12,4	54,3	45,7
2.ª DECILA	5,8	5,0	10,5	74,0	26,0
3.ª DECILA	8,0	7,6	10,9	80,6	19,4
4.ª DECILA	9,5	9,1	12,4	81,3	18,7
5.ª DECILA	11,0	10,4	15,1	80,3	19,7
6.ª DECILA	12,6	12,8	11,6	86,7	13,3
7.ª DECILA	12,7	13,4	8,9	89,9	10,1
8.ª DECILA	12,4	12,8	10,1	88,3	11,7
9.ª DECILA	12,3	13,0	8,1	90,5	9,5
10.ª DECILA	11,7	13,7	0,0	100,0	0,0

GRÁFICO 3

Universitarios por decilas de renta familiar. Becarios vs. No becarios

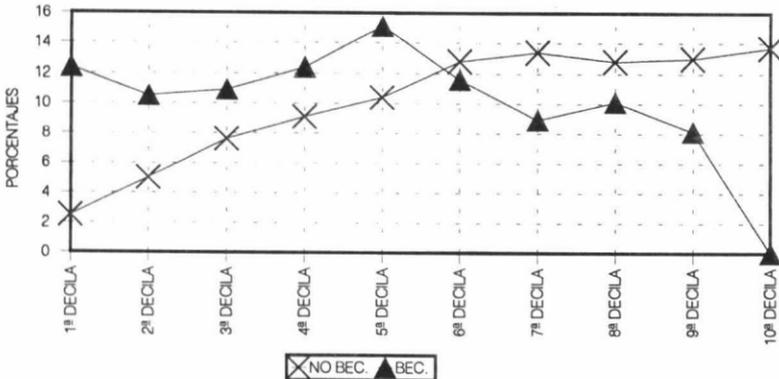


pertenecen a familias con niveles de renta medios y altos, hasta tal punto que el 67,5 por 100 de los becarios pertenecen a familias situadas por encima de la mediana. Sin embargo, como la concesión de las becas depende sensiblemente del número de miembros del hogar, es, en la siguiente variable, donde el análisis adquiere mayor relevancia.

5. *Renta familiar corregida por miembro del hogar (renta OCDE).* Esta variable permite un análisis más adecuado sobre la distribución de la renta de universitarios y becarios. Como se aprecia en el Gráfico 4, la distribución de los becarios por de-

GRÁFICO 4

Universitarios por decilas de renta OCDE. Becarios vs. No becarios



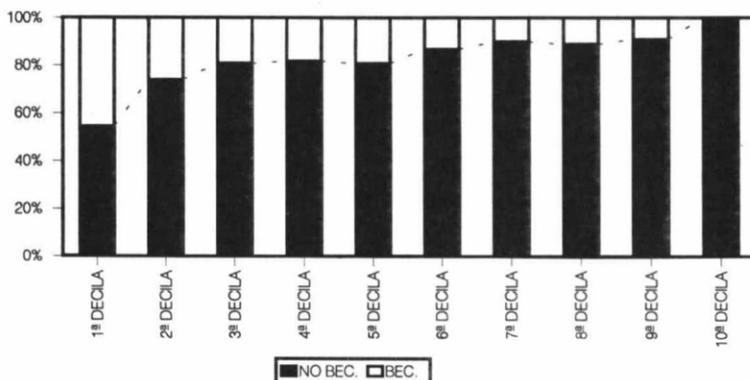
cilas es relativamente uniforme hasta la novena decila, siendo las familias de rentas medias las que parecen más favorecidas por el sistema de ayudas. Sólo las familias de la décima decila se quedan fuera del reparto de becas. Nótese que un mecanismo de concesión de becas totalmente aleatorio, en el que la participación en el sorteo dependiera del número de miembros del hogar, produci-

ría un resultado uniforme para todas las decilas, que desde el punto de vista de la equidad, apenas diferiría del real. Por otro lado, si se consideran los porcentajes de becarios en cada decila (Gráfico 5), se aprecia que el porcentaje de becarios disminuye con los niveles de renta. Sin embargo, resaltan dos hechos especialmente llamativos:

- a) Existe una proporción sorprendentemente elevada de estudiantes universitarios de familias de las decilas más bajas que no disfrutaban de beca. Así por ejemplo, el hecho de que el 54,3 por 100, el 74 por 100 y el 80,6 por 100 de los universitarios en las tres decilas más bajas no dispongan de becas parece indicar la existencia de problemas importantes en el acceso a estas últimas.
- b) En el otro extremo, para los niveles de renta altos, aunque el porcentaje de becarios baja, sorprende que esta disminución no sea mucho más drástica, teniendo en cuenta que, en el sistema de concesión de las becas con límites máximos, estos últimos son muy estrictos en las rentas por miembro del hogar. En las decilas sexta, séptima, octava y novena la proporción de becarios está en torno al valor medio del 10 por 100 lo que indica una situación claramente desajustada. Expresado de otra manera, el 38,7 por 100 de los universitarios que tiene beca pertenece al 50 por 100 de las familias con niveles de renta superior. Este hecho es, sin duda alguna, una clara prueba de que el sistema de becas español es ineficaz para los objetivos de equidad que se persiguen.

GRÁFICO 5

*Porcentaje en cada decila de renta OCDE. Becarios vs. No becarios*



Las becas que se conceden son de dos tipos básicos: unas son ayudas para gastos de libros, de transporte o de comedor, que no excedían, conjuntamente en el año 1991, las doscientas mil pesetas y otras, las más cuantiosas, llamadas becas compensatorias, que se conceden por criterios más exigentes a las familias de más bajos recursos económicos para cubrir sus costes de oportunidad. Dado que existen estos tipos diferentes de becas, los resultados que se han obtenido en este análisis pueden hacer sospechar que tal vez se estén mezclando situaciones de beneficiarios muy dispares. Por ello, se ha ob-

tenido la distribución por decilas de renta (4) de los becarios según reciban becas de menos de doscientas mil y de más de doscientas mil pesetas. Los resultados se presentan en la Tabla 5. Se aprecia que, aunque para las becas más cuantiosas, la distribución se inclina algo más hacia las decilas más bajas, el efecto no es todo lo rotundo que cabría esperar (Gráfico 6), encontrándose un 28,4 por 100 de familias en la zona central de rentas (5.<sup>a</sup> y 6.<sup>a</sup> decila) con este tipo de becas altas.

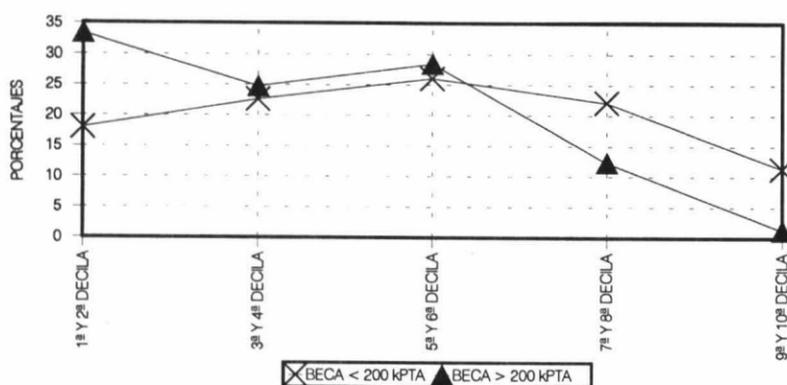
TABLA 5

Porcentajes de población universitaria becaria por cuantía de la beca (miles de ptas.)

	BEC.<200	BEC.>200
(Columnas suman 100)		
<b>POR DECILAS DE RENTA FAMILIAR CORREGIDA</b>		
1. <sup>a</sup> Y 2. <sup>a</sup> DECILAS	5,7	13,6
3. <sup>a</sup> Y 4. <sup>a</sup> DECILAS	13,6	19,7
5. <sup>a</sup> Y 6. <sup>a</sup> DECILAS	21,5	24,7
7. <sup>a</sup> Y 8. <sup>a</sup> DECILAS	32,2	25,9
9. <sup>a</sup> Y 10. <sup>a</sup> DECILAS	27,1	16,1
<b>POR DECILAS DE RENTA FAMILIAR POR MIEMBRO DEL HOGAR (RENDA OCDE) *</b>		
1. <sup>a</sup> Y 2. <sup>a</sup> DECILAS	18,0	33,4
3. <sup>a</sup> Y 4. <sup>a</sup> DECILAS	22,6	24,7
5. <sup>a</sup> Y 6. <sup>a</sup> DECILAS	26,0	28,4
9. <sup>a</sup> Y 10. <sup>a</sup> DECILAS	11,3	1,2

GRÁFICO 6

Distribución de becarios por cuantía de la beca



(4) Dado el tamaño no demasiado grande de la muestra de becarios se han agrupado los resultados en parejas de decilas.

### 2.3. Un modelo de estimación de la probabilidad de ser becario

Con una metodología semejante a la que se utilizó en la primera parte, se ha aplicado un modelo logit binomial para la estimación de la probabilidad de ser becario. La variable explicada es, en este caso, una dicotómica que toma el valor 1 para los becarios y 0 para el resto de estudiantes universitarios. Las variables explicativas son las mismas a las que se les ha añadido la edad del estudiante. Sólo son significativas las variables que aparecen en la Tabla 6. El modelo predice correctamente el 99,8 por 100 de los no becarios, pero tan sólo el 3,9 por 100 de los becarios; esto indica el bajo poder predictivo de las variables utilizadas, a pesar de su fuerte relación con los niveles de renta familiar. De igual modo que en el caso anterior, los resultados de la regresión logit binomial han sido convertidos en factores de multiplicación de las probabilidades de ser becario mediante el cálculo de los correspondientes *odd-ratios* para cada variable. Así se aprecia que:

1. La renta familiar OCDE hace disminuir, como era de esperar, la probabilidad de obtener una beca, reduciéndola a un 88 por 100 por cada cien mil pesetas más de este tipo de renta. Dados los estrechos márgenes que permite la normativa legal para la obtención de una beca, el peso de este factor es muy bajo y muestra la relativamente poca importancia de las rentas para la obtención de una beca.
2. Residir en una capital provincial disminuye la probabilidad de obtener una beca en un 15 por 100, resultado que no tiene justificación aparente, ya que no se está considerando la cuantía de las becas, que lógicamente debe ser superior para los que residen lejos de los centros universitarios, sino simplemente el hecho de tener beca o no. La mayor facilidad para la opacidad fiscal de la población rural puede justificar este resultado.
3. La edad actúa negativamente sobre la posibilidad de ser becario. Cada año de edad disminuye la probabilidad de obtener una beca, multiplicándola por 0,83. La razón hay que buscarla en motivos académicos que afectan notablemente a los becarios, ya que la proporción de becarios disminuye considerablemente según avanzan los cursos académicos. Esto indica que no se están exigiendo las mismas condiciones académicas a los becarios que al resto de los estudiantes universitarios. Este resultado pone en duda el que se esté respetando el principio de equidad en la concesión de becas. Aunque, tal vez, lo que no se esté respetando sea el principio de eficiencia al tolerar que el conjunto de los universitarios tarde más tiempo del razonable en acabar sus estudios.
4. Los niveles educativos crecientes del sustentador principal disminuyen sensiblemente la probabilidad de obtener una beca. Parece razonable pensar que no sólo debe influir el nivel de renta de estos sustentadores principales, sino posiblemente también el que se trate de individuos mayoritariamente asalariados y, por consiguiente, con menor opacidad en las rentas.

5. Como era de esperar, el que el sustentador principal esté laboralmente ocupado frente a otras situaciones (parado y jubilado) disminuye sensiblemente la posibilidad de obtener una beca.
6. Ninguna variable referente al cónyuge aparece incluida en el modelo. Son exclusivamente las características del sustentador principal las que afectan a la probabilidad de obtener una beca. Otras variables de entorno, referidas a la región de residencia tampoco muestran efectos significativos.

TABLA 6

*Factor de multiplicación sobre la probabilidad de obtener beca*

VARIABLE	FACTOR
Renta familiar corregida por miembro hogar (en 100.000 ptas.)	0,88
Residir en una capital de provincia	0,85
Edad (años)	0,83
Sustentador principal con estudios primarios	0,83
Sustentador principal ocupado	0,79
Sustentador principal con estudios secundarios	0,70
Sustentador principal universitario	0,53

#### 2.4. *Estimación del nivel de eficacia del sistema de becas*

Algunos de los resultados anteriores hacen sospechar que existe un problema importante de efectividad en el sistema de becas. Comprobar el nivel de ineficacia motivado por la concesión de becas a quien no las necesita o, en otras palabras, averiguar el nivel de fraude que existe dentro de este sistema, es complejo por razones técnicas y por la carencia de datos más precisos de los que disponemos. Sin embargo, es posible realizar una aproximación que proporcione alguna valoración cuantitativa de este fenómeno.

Se ha hecho una estimación, para distintos tipos de familias, preguntándose por los valores en renta OCDE que habrían representado los criterios utilizados por el MEC para la concesión de becas de carácter general y compensatorio que estaba vigente en el año 1991. Los resultados para estos dos tipos de becas son éstos:

1. *Becas en general.* El umbral máximo de este tipo de renta OCDE se situaría en 1991 entre las seiscientas y las setecientas cincuenta mil pesetas dependiendo del tipo de familia. En el caso de becas por debajo de doscientas mil pesetas, que corresponden a las cantidades más habituales de las becas del tipo general, las familias por encima del umbral legal representan aproximadamente el 50 por 100 del total de becarios.

2. *Becas compensatorias*. El umbral legal para estas becas, transformado en renta OCDE, se situaba, en 1991, entre las doscientas treinta y cinco y las cuatrocientas veintisiete mil pesetas, dependiendo del tipo de familia. Estos valores están comprendidos casi exclusivamente dentro de la primera decila de renta, que tiene un límite superior de cuatrocientas veintidós mil pesetas. Si, en una primera aproximación, consideramos becas compensatorias las que sobrepasan las doscientas mil pesetas, el nivel de incumplimiento de la normativa legal se podría situar en torno al 75 por 100.

### 3. CONCLUSIONES

El análisis realizado permite extraer algunas conclusiones con cierta precisión. Aquí en primer lugar, hay que destacar que aunque la población de los jóvenes universitarios españoles representa a los diferentes grupos socioeconómicos con desigualdad, el nivel de democratización y de acercamiento a la universidad de los grupos menos favorecidos es notable, salvo en el caso de las familias situadas en torno al 30 por 100 de las rentas más bajas. Los programas de ayudas habrían de concentrarse sobre los jóvenes de estas familias con el objetivo de facilitarles el acceso a la educación superior. Por otro lado, la importancia que tienen los antecedentes educativos familiares, por encima de cualquier otro factor, queda patente. Los factores educativos, familiares y regionales, tienen un peso destacadamente superior a los de carácter estrictamente económico: rentas regionales y rentas familiares.

En segundo lugar, en cuanto a la distribución de las becas, se aprecia, como cabía esperar, un sesgo hacia las rentas más bajas de la población. Sin embargo, se pueden destacar dos hechos igualmente importantes: la excesiva proporción de becarios en los grupos económicos más altos y el elevado porcentaje de no becarios en los niveles económicos más bajos. La razón principal, pero tal vez no la única, que explica el primer hecho citado parece obvia: un nivel de fraude importante en las declaraciones de los solicitantes de becas. Mucho más complejo es intentar explicar el porqué del elevado porcentaje de no becarios entre los grupos menos favorecidos. Una razón que se puede apuntar es el no cumplimiento de las limitaciones académicas que se exigen para poder demandar una beca. Ésta es una cuestión central, ya que, desde el punto de vista de la equidad, no parece razonable exigir condiciones académicas extras a los becarios sobre las que se exigen al conjunto de los universitarios. Es más, dado que los individuos de origen social más bajo, en general también menos formado, tienen mayores problemas de aprendizaje, si alguna discriminación académica hubiera que hacer, que creemos que no, debería ser en el sentido de mayor laxitud en los criterios para estos grupos. Adicionalmente, problemas de información sobre la existencia y sobre las posibilidades de las ayudas también pueden ser un factor limitativo en el acceso a ellas por parte de los grupos socialmente más bajos.

En 1993 los fondos dedicados a las ayudas a estudiantes de la educación superior alcanzaban los 50,6 miles de millones de pesetas (Consejo de Universidades, 1994). La propuesta que realizaba el ya citado *Informe sobre financiación de la Universidad* era la de elevar esta cantidad a 150 miles de millones en el año 2004. Estos fondos se deberán re-

partir entre becas y préstamos. Sin embargo, los resultados obtenidos en este estudio ponen en duda la eficacia del actual gasto, y por supuesto, predisponen poco a incrementarlo.

Esta situación obliga a diseñar mecanismos de concesión de ayudas a los estudiantes que respetando la equidad, mejoren sensiblemente la eficacia del sistema. Dos aspectos parecen claves en este diseño:

- a) *Mejorar los criterios de concesión de estas ayudas* de modo que se beneficien de ellas, en sus diversas modalidades, sólo aquellos que, de una manera objetiva, las necesiten. Es obvio que estos mecanismos no pueden basarse en las declaraciones de los demandantes, dado el alto nivel de fraude que se observa. Por otro lado, no parece legalmente posible establecer mecanismos fluidos de información entre las autoridades fiscales españolas y las educativas. En consecuencia, es necesario definir métodos indirectos que sean capaces de valorar con eficacia las necesidades reales de los demandantes de ayudas.
- b) *Abrir el abanico de posibilidades y de tipos de ayudas*, de modo que cada situación personal de necesidad de apoyo económico, pueda encontrar una solución equitativa y razonable dentro del sistema de ayudas. Establecer ayudas crecientes, inversamente ligadas a las probabilidades de acceder a los estudios superiores, podría ser una posibilidad que habría de estudiarse con detalle.

## BIBLIOGRAFÍA

- CALERO, J. (1993): *Efecto del gasto público educativo*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- CEA, F.; MORA, J.-G. (1992): «Análisis socioeconómico de la demanda de estudios superiores». *Estadística Española*, 34, 129, pp. 61-92.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1994): *Anuario de estadística universitaria 1992*. Consejo de Universidades, Madrid.
- (1994): «Informe sobre financiación de la Universidad». *Universidades*, VI, diciembre-enero.
- DÁVILA, D.; GONZÁLEZ, B. (1995): «Renta y acceso a la educación superior en España». *Revista de Economía Aplicada*. En prensa.
- JIMÉNEZ J.; MORENO D.; SÁNCHEZ, J. (1994): «¿Quiénes se benefician de las becas para cursar estudios universitarios en España?». En E. Oroval (Ed.): *Planificación, evaluación y financiación de sistemas educativos*. Civitas, Madrid.
- MORA, J.-G.; PALAFOX, J.; PÉREZ, F. (1993): *La financiación de las universidades valencianas*. Alfons el Magnanim, Valencia.

MORA, J.-G. (1989): «La demanda de educación superior: una revisión de estudios empíricos». *Revista de Educación*, 288, pp. 351-375.

OCDE (1995): *Education at a glance. OECD Indicators*. OCDE, París.

TORRES, J.-A. (1994): «Desigualdad social y universidad». *Universidades*, V, mayo-junio, pp. 18-41.



**I N V E S T I G A C I O N E S  
Y E X P E R I E N C I A S**



# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

## LA REFORMA EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO (1)

ANTONIO GUERRERO SERÓN (\*)  
RAFAEL FEITO ALONSO (\*)

### 1. LA REFORMA EDUCATIVA Y LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS

Existen pocas dudas respecto a que el *quid* de la reforma educativa se halla localizado en la etapa denominada Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Una etapa que escolarizará a los estudiantes que en el sistema anterior estaban en los dos últimos cursos de EGB (7.º y 8.º) y en los dos primeros de ambas redes de secundaria (1.º y 2.º, tanto de BUP como de Formación Profesional). Las razones con las que justificar esta unificación pueden ser de lo más diversas: la necesidad de adecuar la estructura de nuestro sistema educativo a lo que es habitual en nuestro entorno, la conveniencia de convertir los antiguos centros de EGB en centros de educación infantil (segundo ciclo -3 a 6 años-) y de educación primaria (6 a 12 años), el hecho de que muchos profesores del ciclo superior de EGB son licenciados y podrían ser profesores de secundaria, etc. No cabe duda de que la ESO se va a convertir en el nivel más problemático de nuestra enseñanza: escolariza a los alumnos más problemáticos de la EGB y de ambas redes de secundaria; los alumnos de secundaria que antes se dispersaban en la FP (los menos académicos) y en el BUP (los más académicos) se escolarizarán en las mismas aulas; los profesores de EGB -caso de ser licenciados- pueden promocionar hacia la secundaria, mientras que los de BUP y FP permanecen en la misma situación, etc.

Toda reforma parece responder a un deseo de igualdad social. En el caso español hubo, al menos durante los últimos años del franquismo y los primeros años de la transición, un claro consenso entre los enseñantes en considerar socialmente injusta la división en una red académica (orientada hacia la Universidad) y otra profesional (orientada hacia el

---

(1) Este artículo forma parte de una investigación más amplia sobre formación del profesorado en Centros, financiada por la Universidad Complutense de Madrid. En esta investigación se ha analizado la formación del profesorado en cuatro Centros: tres de ellos públicos (uno de EGB, otro de FP y otro de BUP) y otro concertado (EGB/BUP). El trabajo de campo se realizó a lo largo del curso 1993-94.

(\*) Profesores titulares de la Universidad Complutense de Madrid. Departamentos de Sociología VI -Centro de Formación del Profesorado- y -Facultad de Sociología-.

mundo del trabajo) al finalizar la EGB. Todo esto se refleja explícitamente en los diversos textos o manifiestos que constituyeron eso que se dio en llamar *nueva escuela pública*.

Siguiendo el modelo de la mayoría de los países de nuestro entorno (con las consabidas excepciones de Alemania y Austria), nuestra educación secundaria se convierte en comprensiva, es decir, escolariza hasta los dieciséis años, bajo un similar paraguas curricular, a todos los niños y niñas en edad de escolarización obligatoria.

Es obvio que esta comprensividad va a plantear problemas. La enseñanza secundaria escolarizará a todos los estudiantes sin distinciones de su posible perfil profesional o académico. Esto ha suscitado el debate sobre la «ejebeización» de la secundaria, sobre el descenso del nivel educativo, etc. El lúcido estudio de Fernández Enguita (2) sobre el debate en torno a la integración o la segregación aclara las cosas, al tiempo que rebate los diferentes trabajos que pretenden mostrar que este nivel ha descendido. Según la Fundación Carnegie, el nivel de aptitud verbal y matemática de los estudiantes norteamericanos de secundaria no ha dejado de descender entre 1952 y 1982. El problema de este estudio y de otros similares es que no tienen en cuenta lo elemental: que la tasa de asistencia a la enseñanza secundaria ha aumentado sin parar a lo largo del tiempo, lo que supone una diversificación del público escolar, incluyendo crecientemente alumnos menos motivados académicamente, y, en consecuencia, un descenso de la media, necesariamente. En la variante más combativa se sostiene que la escuela integrada perjudica a los alumnos más dotados, que se ven sometidos al lento aprendizaje de los otros.

He aquí algunas manifestaciones sobre los problemas aludidos:

«Hombre, es una opinión bastante extendida entre el profesorado que, en realidad, la Reforma baja los contenidos..., parece que están diciendo que hay que bajar los contenidos para que así apruebes más, y enmascaremos el fracaso escolar. Eso es un poco lo que piensa una parte del profesorado, en parte por el desconocimiento, porque hay una desconfianza frente a todo lo nuevo, porque a todo el mundo le implica tenerse que adaptar a los nuevos sistemas de enseñanza, a unos nuevos programas, y ese desconocimiento genera un cierto rechazo de entrada, y si a ese desconocimiento se une el temor al propio puesto de trabajo, que en muchos casos se va a perder...».

(Profesora de Centro de BUP) (3)

«La Administración defiende que no, que no disminuye el número de alumnos, pero la realidad es que durante tres años aquí se han matriculado alumnos que

---

(2) *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona, Laia, 1986.

(3) Las declaraciones que se recogen en este texto proceden de las entrevistas realizadas a profesores de los Centros analizados. Con la intención de ocultar al máximo la identidad de los Centros y de los profesores a los que hemos entrevistado, nos referiremos a ellos como profesora de Centro del nivel que sea. En consecuencia, cuando se lea profesora puede tratarse de un hombre o una mujer, miembro o no del equipo directivo, coordinador o coordinadora del proyecto.

han dejado los institutos donde se ha implantado la Reforma, es decir, que de hecho sí hay entre los padres un rechazo a la Reforma de entrada, pero también quizá por desconocimiento. Y por otro lado, los mismos profesores dicen de entrada: ¡la Reforma, ya veremos lo que es eso! Entonces, sólo con decir ya veremos como va..., pues entre el ya veremos como va, y el que ya se sabe como va..., pues más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer, y eso es lo que opina mucha gente. Aquí hay muchos padres, de este Centro, que ya nos han dicho que no van a traer a sus hijos el año que viene, precisamente porque se implanta la Reforma, y estamos intentando que no pase, pero...».

(Profesora de Centro de BUP)

En general, la tesis del descenso no se sostiene. Una manera de comprobarlo es comparar los resultados de las fracciones superiores en rendimiento, por ejemplo, el 1, el 4, el 5, el 9 por 100 de estudiantes con mejores resultados en cada país. Si los adversarios de la escuela segregada tuvieran razón, los países con sistemas segregados tendrían que seguir arrojando resultados superiores a los de los países con sistemas unitarios, pues, en estos últimos, los alumnos más capacitados se habrían visto perjudicados por su coexistencia con los menos capaces a lo largo de toda la secundaria, o al menos, de su primer ciclo.

En el caso de la experimentación de la reforma en España, la mezcla de alumnos de distintos niveles no es percibida como una fuente de dificultades. El CIDE realizó un estudio con objeto de comparar los resultados de los alumnos de la reforma con aquellos que seguían el BUP y la FP. Para ello se hicieron muestras de estos tres grupos y los sometieron a un mismo tipo de pruebas. Se pudo observar que apenas había diferencias entre los alumnos de la reforma y los que siguen el plan antiguo. (4)

Ahora la escuela secundaria ha de enfrentarse a un alumnado más diverso en términos de trayectoria escolar, de procedencia social, etc. Por esto no es extraño que la reforma educativa española haya optado por un modelo intermedio de flexibilidad curricular. Las autoridades ministeriales se reservan la elaboración del Diseño Curricular Base (DCB) el cual se convierte en el mínimo común denominador que la enseñanza en cualquier centro del país debe impartir. Ahora bien, la interpretación, secuenciación, evaluación, etc., del DCB compete a los profesores.

En la convocatoria que rige los proyectos de formación aquí analizados, se señalaban, como temas prioritarios de autoformación, los dirigidos hacia la elaboración de proyectos educativos de Centro y proyectos curriculares de Centro. Como hemos visto, tres de los cuatros proyectos abordan estas cuestiones, a veces, de un modo indiferenciado.

---

(4) Ver *Evaluación externa de la reforma de las enseñanzas medias* (vols. I y II). Madrid, CIDE, 1988, y Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA: *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional* (pp. 48 y ss.). Barcelona, Laia, 1987.

La reforma educativa española opta, en lo que se refiere al currículum, por un modelo intermedio de flexibilidad. La Administración educativa se reserva la elaboración de un marco curricular mínimo, el llamado Diseño Curricular Base (DCB), del que tienen que partir todos los profesores. Las razones de la existencia de estos mínimos comunes tienen que ver con la función socializadora de la escuela. Como ya señaló Durkheim, la educación consiste en la influencia de las generaciones adultas sobre aquellos que aún no están preparados para la vida. La primera función de la escuela es el desarrollo de aquellas capacidades y habilidades que precisa la sociedad, lo que es especialmente aplicable a la educación obligatoria (la cual comprende toda la educación primaria y la secundaria obligatoria –hasta los dieciséis años–).

La opción adoptada establece un reparto de competencias en el que se diferencian tres niveles de concreción en el desarrollo del currículum:

- a) Un primer nivel de concreción que compete a las autoridades educativas: el DCB.
- b) Un segundo nivel que compete a los equipos docentes de cada Centro que se concreta en el Proyecto Curricular de Centro.
- c) Finalmente, el tercer nivel es competencia de cada profesor en concreto y consiste en la planificación de actividades y tareas conformando las programaciones de aula.

Es en este marco, ligeramente esbozado, donde tiene su asiento la formación del profesorado en Centros. Esta formación, como su nombre indica, se desarrolla en los propios Centros de trabajo de los profesores. Aunque el lugar en que se celebra esta formación es un factor altamente significativo y que pretende implicar al mayor número de profesores, el principal aspecto reside en que son éstos quienes proponen, a partir de los problemas detectados en el ejercicio de la docencia, en qué quieren formarse. El mecanismo del concurso hace que sea el propio MEC el que decide qué claustros podrán formarse en aquello que han propuesto. Del análisis de las convocatorias recientes se deduce que el MEC ha primado, fundamentalmente, la confección de los Proyectos Educativos de Centro y los Proyectos Curriculares de Centro y Etapa.

La reforma educativa en curso otorga un amplio protagonismo a los profesores y a los Centros educativos. Este protagonismo se concreta en la adopción de un modelo curricular, abierto y flexible, en el que la Administración educativa define una serie de aspectos prescriptivos, de hasta el 65 por 100 (55 por 100 CC.AA. con transferencias reconocidas en materia educativa), que permiten y hacen necesaria una elaboración por parte de los equipos docentes para adecuarlos de una forma creativa a los contextos específicos de sus Centros. De este modo, se posibilita llevar a cabo una educación que tome en consideración cada contexto educativo, que sea respetuosa con la diversidad y ajustada a los intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos.

Con estos planteamientos, el profesor difícilmente puede convertirse en un simple técnico que se limite a aplicar instrucciones exteriores o ajenas a él. Cuando esto es así

el profesorado tiende a proyectar la responsabilidad de la enseñanza en los programas, en los libros de texto o en las autoridades educativas. Si todo está prescrito es fácil que el profesorado sepa lo que tiene que hacer. Será fácil exigirle que lo haga. Con esta opción el camino de la descalificación del trabajo docente queda expedito. De acuerdo con Santos Guerra (5) estando todo prescrito existe un reducido campo de riesgo. Con este modelo los alumnos saben lo que tienen que aprender y el modo en que los profesores los van a evaluar. Para los padres la menor independencia del profesor reduce los conflictos. El profesor se convierte en simple mediador supuestamente neutral.

Santos Guerra insiste en la idea de no prescripción del currículum. El currículum es algo que el profesorado debe elaborar, ya que los proyectos curriculares sirven para orientar la práctica educativa.

«No se han creado los mecanismos permanentes de autoanálisis, no se han adquirido los instrumentos, no se tienen los criterios necesarios para convertir la experiencia en una fuente de aprendizaje. El período de prácticas (casi siempre lamentablemente circunscrito al ámbito del aula y no al del Centro educativo) pone en contacto a profesores y «prácticos» de muy diferente concepción teórica, configuración personal y estilo didáctico». (6)

Según subrayan Zabala y del Carmen (7), el PEC expresa los planteamientos educativos generales y los aspectos organizativos y de gestión del Centro. Su función básica es «proporcionar un marco global a la institución escolar que permite la actuación coordinada y eficaz del equipo docente». (8)

EL PCC, estrechamente relacionado con lo anterior, tiene por objetivos:

- Contribuir a la continuidad y coherencia de la actuación educativa del equipo de profesoras y profesores que imparten la docencia de los distintos niveles educativos.
- Expresar los criterios y acuerdos realmente compartidos por el conjunto del profesorado.
- Adaptar y desarrollar las propuestas del Diseño Curricular Base, en cuanto proyecto social de educación, a las características específicas del Centro (primordialmente: contexto sociocultural, finalidades educativas del Centro y características de los alumnos, profesores y Centro).

El siguiente cuadro (9) expresa el contenido del PCC.

---

(5) «Formación del profesorado y desarrollo del currículum», en VV.AA.: *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid, Popular-MEC, 1988.

(6) M. A. SANTOS GUERRA, *op. cit.*, p. 69

(7) *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de Centro*. Madrid, CIDE, 1991.

(8) *Ibidem*, p. 15.

(9) Tomado de ZABALA Y DEL CARMEN, *op. cit.*, p. 10.

CONTENIDO DEL PCC			
NIVELES	ELEMENTOS	DOCUMENTO	COMPETENCIA
Primero	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos generales, Etapa</li> <li>• Objetivos generales, Área</li> <li>• Contenidos generales, Área</li> </ul>	DCB	Administración
Segundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualización de Objetivos y contenidos DCB</li> <li>• Secuenciación y organización. Metodología y Evaluación</li> </ul>	PCC	Claustro
Tercero	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programaciones del aula</li> </ul>	PA	Profesor

El PCC se refiere a la adecuación del DCB a las características específicas del Centro: «contextualización de los objetivos y contenidos generales, secuenciación y organización de los contenidos y objetivos educativos a lo largo de las etapas y ciclos, aspectos metodológicos, pautas de la organización del espacio y el tiempo, materiales educativos que utilizar y criterios de evaluación» (10).

ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR EN EL PCC	
¿Qué enseñar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Adecuación de los objetivos generales de etapa.</li> <li>b) Análisis y adecuación de los objetivos y contenidos generales de las áreas.</li> </ul>
¿Cuándo enseñar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Contextualización de los objetivos generales del área en los Ciclos.</li> <li>b) Secuenciación y organización de contenidos.</li> </ul>
¿Cómo enseñar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Criterios sobre la intervención educativa.</li> <li>b) Criterios de organización espacio-temporal.</li> <li>c) Criterios para la selección de materiales curriculares y otros recursos didácticos.</li> </ul>
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Criterios de evaluación y promoción de Ciclos.</li> </ul>

(Tomado de ZABALA y DEL CARMEN, *op. cit.*, p. 34)

(10) ZABALA Y DEL CARMEN, *op. cit.*, p. 16.

Todo esto requiere un tratamiento en cuanto a la formación permanente del profesorado encaminada a conseguir los siguientes objetivos:

1. Un cambio de actitudes del profesorado el cual va a ser instado a reflexionar, replantearse y planificar su actividad.
2. Ampliación y actualización de la formación inicial de los diversos colectivos de docentes tanto en lo que se refiere a los aspectos epistemológicos del área como a la formación psico-socio pedagógica.
3. El reciclaje del profesorado.
4. La formación continua del profesorado de FP.
5. La formación del profesorado que debe desarrollar labores específicas, como es el caso de la formación de adultos.
6. La especialización de algunos docentes en áreas que pudieran precisar la dedicación de un mayor número de profesores.
7. La formación de equipos de profesionales (pedagogos, psicólogos y asistentes sociales) para asesorar y apoyar técnicamente a los profesores y prevenir las posibles deficiencias de los alumnos.
8. Formación cultural permanente del profesorado.

Como puede observarse la formación permanente del profesorado, especialmente a partir de sus propias inquietudes e iniciativas, juega un papel absolutamente esencial en el proceso de reforma. Por este motivo aparecieron a partir del curso 1989-90 los llamados programas de formación en Centros, que son programas elaborados por los propios profesores, programas que se someten a una convocatoria pública, resultando seleccionados aquellos considerados más adecuados por el MEC.

No obstante, la orden ministerial de convocatoria de formación en Centros recoge áreas prioritarias de interés formativo, fundamentalmente la elaboración de proyectos curriculares y de Centro de adaptaciones curriculares.

## 2. EL RECICLAJE DEL PROFESORADO EN SU PRIMERA FASE: OFERTA INSTITUCIONAL Y REIVINDICACIÓN PROFESIONAL (ICES y MM.RR.PP.)

El 24 de julio de 1969, en plena era tecnocrática y coincidiendo con la llegada de los primeros hombres a la Luna, el régimen franquista decretaba la creación de Institutos de Ciencias de la Educación (ICES) en cada una de las Universidades españolas, y del Centro Nacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), como elemento coordinador al máximo nivel de todos ellos, que poste-

riormente pasará a ser denominado Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, o ICE de ICEs, conocido por sus siglas INCIE. El objeto de todas estas instituciones era hacer frente a:

- a) la formación pedagógica de los universitarios que se incorporen a la docencia y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio;
- b) la investigación educativa, y
- c) el asesoramiento para la realización y legitimación de las políticas educativas, tanto en sus aspectos pedagógico-didácticos como socioeconómicos.

Meses más tarde, la Ley General de Educación, marco de la reforma de 1970, elevaba de rango legal e integraba en su seno a dichos organismos. Las actividades docentes de los ICEs desde entonces fueron, en consonancia con las funciones que se les fijaban, de tres tipos:

1. Cursos para obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), requerido para acceder a la docencia a los licenciados universitarios.
2. Cursos de perfeccionamiento para el profesorado en ejercicio.
3. Actividades de difusión e información sobre la reforma educativa e innovaciones pedagógicas, didácticas y similares.

El tema de la actualización científica y pedagógica del profesorado ha sido, por otra parte, una vieja reivindicación del movimiento enseñante, que venía así a reconocer la necesidad de puesta al día que necesita actualmente cualquier ocupación, a partir de la continua renovación de conocimientos y técnicas de trabajo, y la necesidad de conseguir una enseñanza igualitaria y de calidad. De los dos componentes del reciclaje, el científico o sustantivo y el pedagógico o metodológico, el primero ha sido más destacado por el profesorado de enseñanzas medias y el segundo por el de enseñanza básica. A pesar o precisamente –difícil es dilucidarlo– de que ambos son los puntos fuertes de la formación inicial recibida por los respectivos estratos docentes.

La insuficiencia de la oferta de los cursos y actividades de los ICEs, unido al recelo ideológico que levantaban y la coyuntura política de la transición democrática, hacen que cobren una fuerza súbita e inusitada una serie de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), que van a llevar a la práctica esa reivindicación y, como alternativa a los ICEs, van a movilizar recursos en la organización de Cursos, cursillos y «escuelas de verano», llegando a su cénit en 1983, año en que más de cincuenta mil profesores, principal aunque no exclusivamente de EGB, participan en las escuelas organizadas por los MRP, en colaboración con sindicatos y ayuntamientos. Muchos de esos movimientos, como «Rosa Sensat», el «Movimiento Cooperativo para la Escuela Popular» o «Acción Educativa», todavía siguen funcionando en la actualidad, colaborando con el MEC o estableciendo su propia oferta de perfeccionamiento del profesorado

en paralelo, según el grado de coincidencia entre ellos. En todo caso, su aporte es más de tipo cualitativo, no pudiendo competir cuantitativamente con la oferta institucional del Ministerio.

Los MRP's fueron los verdaderos catalizadores y precedentes, desde la sociedad civil, de una acción estatal que no llegará a institucionalizarse, de forma generalizada, hasta la década de los ochenta, con la llegada del PSOE al gobierno. El «Informe sobre la formación permanente del profesorado de EGB y secundaria», de la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, supone una revisión de la política de perfeccionamiento del profesorado y se plantea, entre otras, las siguientes actuaciones:

- a) corregir la insatisfactoria formación inicial a través del perfeccionamiento en ejercicio;
- b) ofrecer respuestas flexibles a los cambios súbitos que tienen lugar en el ámbito docente, rompiendo para ello con el aislamiento del aula y fomentando el trabajo en grupos;
- c) requerir del concurso de un profesorado en sintonía con las reformas curriculares y los cambios a emprender en el sistema educativo en general;
- d) atender la reivindicación de la mejora profesional del profesorado, y, por último,
- e) planificar y coordinar los múltiples servicios administrativos existentes en este campo.

Se da, además, la circunstancia, de que los ICEs perdieron su relación directa con el MEC, a partir del reconocimiento de la autonomía que la Ley de Reforma Universitaria concedió a las Universidades.

Fruto de tales propuestas y circunstancias, se propone la creación de lo que se llamarán Centros de Profesores que, como recoge el preámbulo del R.D. 2112/1984, pretenden superar y conciliar la iniciativa autónoma del profesorado (MRP y escuelas de verano) y la oferta institucional de los ICEs. Los CEPs se configuran como «instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y actividades de experiencias educativas, orientadas a la mejora de la calidad de la enseñanza». Su perfil es, según el artículo 1.º de la citada Orden, el de:

- «plataformas estables», ya que se crean a nivel de cada unidad geográfica y administrativa;
- «para el trabajo en equipo», nuevo concepto clave, frente al del profesor aislado o individualmente considerado, ahora válido a efectos credencialistas únicamente;

- «gestionadas de forma democrática y participativa», el Director y el Consejo de cada CEP se elige por el profesorado adscrito al mismo, entre el profesorado activo y con determinados requisitos de antigüedad, por un período de tres años, y
- «apoyadas por la Administración», que financia su funcionamiento.

Los CEPs se configuran como Centros de actualización y formación permanente; desarrollo curricular e investigación aplicada al aula (lo que podríamos llamar conocimiento pragmático propio de una concepción clínica de la docencia); información, recursos y orientación, y espacio social y museo pedagógico. Todo ello para cumplir con las funciones que les asigna el Art. 5 de su decreto fundacional:

- 1) Ejecutar los planes de perfeccionamiento del profesorado aprobados por la Administración educativa.
- 2) Realizar actividades de participación, discusión y difusión de las reformas educativas propuestas por la Administración.
- 3) Desarrollar las iniciativas de perfeccionamiento y actualización propuestas por el profesorado adscrito al Centro.
- 4) Adecuar contenidos y currículos a las particularidades del medio.
- 5) Proponer el desarrollo de investigaciones aplicadas.

Entre los principios básicos de actuación de los CEPs está la idea de la carrera docente, entendida en el sentido de que todo perfeccionamiento debe tener un reconocimiento social (es decir, una retribución adicional), de manera que se supere el voluntarismo y se potencie la profesionalización docente. Igualmente, deben apoyar las experiencias y fomentar el trabajo en equipo, facilitando la comunicación entre profesores a través de un más fácil traslado y permanencia en los Centros. Las actividades de perfeccionamiento, a su vez, deben apoyar el desarrollo profesional de los enseñantes, motivando y gratificando a los profesores con experiencia y preparación, capitalizando sus posibilidades en beneficio de todo el sistema, preparando a tales profesores como monitores de perfeccionamiento para colaborar, orientar y actualizar el trabajo de los equipos docentes. Los planes de perfeccionamiento, por último, deben de inscribirse dentro del marco general de la política educativa, en estrecho contacto con la reforma educativa; seguramente porque se percibe el tremendo caudal de información que se puede canalizar por su estructura territorial y su contacto con el profesorado, de cara a difundir la reforma.

Con objeto de que surta efectos en la carrera docente, en los CEPs existirá un registro personalizado de las actividades realizadas, que servirá para certificar los créditos obtenidos por cada profesor –ahora individualmente considerado– que esté adscrito al Centro y que participe en las mismas, con vista a su capitalización en concursos de traslado, sexenios de productividad o el acceso a la condición de monitores o asesores, como se les conoce en la actualidad. La reforma va a hacer de la formación per-

manente un derecho y una obligación del profesorado, y va a servir a la Administración educativa para que el profesorado se ponga al día y se adecue a la reforma, al tiempo que recibe una recompensa, bajo la forma de sexenios, en función de su participación en dicha reactualización, medida en horas de cursos de formación. Mediante ambos mecanismos, la reforma gana consenso por vía de hecho entre el profesorado y se legitima socialmente. Existen datos que avalan tal afirmación cuando se ve que hasta las dos terceras partes del profesorado de EGB de la Comunidad de Madrid habían realizado, durante el curso 1990-91, algún tipo de curso en algunos de los CEPs de su demarcación.

Las cifras del profesorado de BUP son inferiores, entre otras cosas porque además de solicitar la actualización de tipo científico o relacionada con su asignatura, cursos que ocupan un porcentaje menor entre los organizados por los CEPs, tienen un conflicto profesional con el ámbito y modalidad de la formación, al sentirse desconectados de su ámbito original, la Universidad, y presionados o amenazados por el profesorado de básica, para los que entienden que se han creado, fundamentalmente, los CEPs.

Así pues, y por mor de la reforma educativa, la formación permanente pasa a convertirse de una reivindicación docente anclada en las pretensiones profesionalistas (actualización periódica de conocimientos y técnicas) y de servicio público (mejora de la calidad de la enseñanza), en una obligación a la que hacer frente periódicamente, con la promesa añadida de la correspondiente subida salarial y la realidad incorporada de estratificar al profesorado más allá del gradiente dual primaria-secundaria, según el número de sexenios que posean dentro de cada nivel. Adicionalmente, se abren las carreras de monitores y directores de los CEPs, como vías de promoción, y de salida del aula, si bien y, por el momento, de manera temporal.

En el estudio citado sobre el profesorado madrileño, las principales causas de no realizar actividades de actualización docente coincidían en la idea de que éstas debían de tener lugar durante la jornada escolar y, a ser posible, en los propios Centros. Así se comprende, si se tiene en cuenta que la práctica totalidad del profesorado consideraba la formación permanente fundamental para mejorar las condiciones del trabajo docente y que, si no asistían a los cursos organizados por los CEPs era por incompatibilidad de horario y por celebrarse lejos de su destino docente. Especial incidencia tenían ambas razones entre las mujeres, acosadas, sin duda, por la doble jornada laboral.

Pero, si hasta una tercera parte del profesorado encontraba una justificación a su no reciclaje en el lugar y hora de celebración de esas actividades, la práctica totalidad del mismo, aun realizándolas, entendía que era mucho más adecuada su celebración en el Centro y durante el horario lectivo. Como respondía el coordinador del programa de formación de uno de los Centros observado:

«... fue una de las reivindicaciones de cuando la formación de profesores estaba de la otra manera, que la formación se hiciese más cerca, que no nos trastornase. ¡Y cuanto menos transporte, mejor! Porque a mí me daban pena todos estos años las señoritas (sic) que salían a las cinco de la tarde, iban a otro colegio, por ahí, con autobuses perdidas, ... ¡Me daban auténtica pena! Y luego para ir a cursos de poca categoría y que no se aprendía nada. ¡Eso era miserable, miserable!».

Tales reivindicaciones estaban en la base de la concepción de la formación permanente de los MRP y eran recogidas por los sindicatos. El MCEP de Andalucía, por citar un ejemplo de los primeros, recogía en un documento titulado «Por una formación a partir del profesor» que era preciso «dotar a los Centros de la autonomía y los recursos humanos y económicos necesarios para organizar sus planes de formación de acuerdo con sus necesidades concretas».

La Federación de Enseñanza de CC.OO., como ejemplo de los segundos, en su «propuesta alternativa a la reforma», se pronunciaba, a su vez, por «una formación centrada en la escuela», en la que «los programas y acciones de formación del profesorado en activo deben tomar como punto de partida las necesidades de los Centros escolares, como agentes y destinatarios preferentes de los programas de formación, superando el tradicional uso privado e individualista de los procesos de formación» (Énfasis añadido).

Entre el profesorado, sin embargo, las reivindicaciones no estaban exentas de contradicciones, ya que la perspectiva de «una reunión de profesores, donde más o menos nos conocemos y donde no viniese nadie del exterior» –como señalaba el mismo coordinador– «a muchos profesores no nos gustaba».

Precisamente, como pondrá de relieve el marco teórico que sigue a continuación, ese localismo y la ausencia de expertos en número y/o grado suficiente para acometer esa actualización pedagógica y científica, forman parte de las críticas que se hacen con mayor frecuencia a este tipo de formación.

### 3. MARCO CONCEPTUAL. LA LITERATURA SOBRE LA FORMACIÓN EN CENTROS

Antes de iniciar la búsqueda de un marco teórico sobre el particular, es preciso realizar una aclaración previa de tipo terminológico. Nos referimos a las diferencias existentes entre los términos utilizados para describir un mismo fenómeno en ámbitos educativos próximos y estrechamente ligados: el inglés, el francés y el español. En estos tres ámbitos, el consenso que parece existir para denominar *formación inicial* a la que se recibe con carácter previo y requisito indispensable para el desempeño de un puesto de trabajo profesional, en este caso docente, se rompe cuando se trata de la formación de post-grado.

Aquí utilizaremos la expresión *formación permanente* para referirnos a la que se recibe o debe recibir para mantenerse al día en el campo o área de conocimiento en que se trabaja y en las destrezas y requisitos técnicos o metodológicos de dicho puesto de trabajo. Tal formación permanente puede tener implicaciones en relación a la promoción en el puesto de trabajo o en el cuerpo o institución de que se trate, aunque no siempre lo hará. Con este término, traducimos el término inglés *in-service education and training (INSET)* y su homólogo francés *formation en exercice*, puesto que la traducción literal al

castellano, *formación en ejercicio o en el puesto de trabajo*, no es de uso común en nuestro país. Desde luego, no en el sector educativo.

### 3.1. *Tipos de provisión de formación permanente del profesorado*

Tratando de sistematizar el tema, acudimos a la literatura en lengua inglesa, de más tradición y experiencia en la materia. De la mano de un autor buen conocedor de la misma, Les Bell (11), podemos establecer tres tipos de provisión de formación permanente –«para el desarrollo profesional», la llama Bell– del profesorado: el individualista, el grupal y el del Centro escolar. Cada uno de los citados acercamientos al tema de la formación permanente del profesorado, señala Bell, «consiste en un conjunto de respuestas a las necesidades de desarrollo profesional de los profesores, aunque cada una se base en una asunción diferente acerca de la apropiada relación entre necesidad, elección y provisión» que, en el tercer caso «forma parte de un proceso coherente y planificado de desarrollo del Centro escolar», Bell (1991, 3).

Todo proceso de formación permanente o «desarrollo profesional» docente contiene dos posibles aspectos a considerar: el institucional, propio de la pertenencia del docente a un Centro educativo del sistema escolar, y el personal, relativo a la actualización periódica de tipo científico y metodológica que cada profesor o profesora debe desarrollar. Corresponde a las organizaciones educativas, continúa argumentando Bell, armonizar ambos para, mejorando la formación de su personal docente, mejorar también el rendimiento y resultados de la institución.

Desde esos términos, la formación permanente supone que se implique el conjunto del profesorado de un Centro para obtener el máximo de eficacia en los procesos de formación y actualización profesional: mejorando la satisfacción laboral y las perspectivas profesionales de su profesorado, la institución mejora su oferta y rendimiento, la calidad de la enseñanza, objetivo último, no se olvide, de una institución que se plantea como servicio público.

Jon Nixon (12), también conocido en el campo académico por su especialización en educación permanente o en ejercicio, considera «retrógrado» al «enfoque de formación en ejercicio centrado en la escuela» (*school-centred in-service education*), por lo que considera riesgos de localismo y sesgos formativos. Llama en su ayuda a autores como Nigel Rumble o Andy Hargreaves, para tildar a ese enfoque de «fuerte en retórica» y «débil a la hora de sostener sus proclamas de proveer un programa completo y comprensivo de desarrollo que cubriría las necesidades intelectuales y profesionales del conjunto del claustro de profesores del Centro». (13) Como alternativa, Nixon propone lo que llama

---

(11) *Managing the Professional Development of Teachers*. Open University Press, Milton Keynes, 1991, p. 3.

(12) *School-formed In-Service Education: An Approach to Staff Development*. Devon, Vine & Gorfin, 1989.

(13) *Ibidem*, p. 1.

educación permanente enfocada hacia la escuela (*school-focused in-service education*), una combinación de actividades localizadas en el Centro y en el exterior, que permite combinar una variedad de perspectivas y, con ello, evitar el localismo. Las características de tal enfoque deberían:

- implicar al conjunto del profesorado de un Centro en uno u otro momento del programa global;
- diseñarse sobre una gama tan amplia de recursos como sea posible, tanto de dentro como de fuera del Centro escolar;
- ser la responsabilidad específica de un grupo particular que contactase con colegas y agencias externas;
- centrarse en áreas de interés amplias y determinadas que sean aceptadas por el profesorado como un todo;
- relacionarse con las preocupaciones de aula de los profesores en ejercicio;
- estar basado en un análisis de las necesidades en ejercicio, o en la práctica, de los participantes tal como ellos mismos las perciben;
- estar planificado con una mirada hacia las limitaciones impuestas por la disponibilidad de tiempo, espacio, recursos y destreza;
- ofrecer un sentido de continuidad y progresión entre hechos específicos de formación en ejercicio y permitir una oportunidad para una efectiva continuación;
- incluir una evaluación del programa mismo, de los resultados y del impacto a largo plazo de tal programa. (14)

### 3.2. *Funciones del coordinador de la formación en Centros*

Obviamente, la misión del coordinador de los programas de formación permanente en el Centro educativo tiene un papel fundamental a la hora de iniciar, planificar y desarrollar las actividades de formación. Nixon (15) recoge los siguientes aspectos de tal papel:

- construcción de relaciones,
- negociación,
- clarificación y extensión de ideas,

---

(14) J. NIXON, *op. cit.*, p. 60.

(15) *Ibidem*, p. 11.

- planificación estratégica,
- motivación de los otros,
- resolver conflictos presentes o potenciales,
- aportar información,
- tomar decisiones,
- adquirir y/o asignar recursos,
- supervisión y evaluación.

### 3.3. *Acercas de la evaluación*

La actual fiebre evaluadora no debe permitirnos dejar de expresar las razones de una actividad que por obvia parece asumible acríticamente. La evaluación es, desde luego, la fase final de todo proyecto o programa institucional. Además de ser una obligación a la hora de considerar la eficacia de las inversiones o financiación consignadas, viene a indicar el rendimiento de los programas y actividades desde el punto de vista personal y de la clientela institucional. Consideraciones acerca de los propósitos, puntos a considerar, destino de los informes, recursos aplicables y métodos a utilizar en la evaluación, vienen a sumarse a una cuestión tan técnica como política: ¿quién evalúa? Pregunta a la que la respuesta inmediata es: todos y los mismos que participan en la formación. Distinguimos así evaluación de auditoría y tomamos partido por un enfoque democrático y autogestionario de evaluación.

Siguiendo a Nixon, una vez más, podríamos mantener como los tres campos principales de la evaluación de la formación permanente en el puesto de trabajo, los que denomina el *curso*, el *rendimiento* y el *impacto*. Se refiere con tales términos a: 1) el programa en sí, 2) el rendimiento de quienes lo han seguido, y 3) los cambios generados en el Centro escolar. Propone, incluso, un modelo triangulado de recogida de datos. (16)

Como resultado de la insatisfacción general de los distintos modelos, Bell anuncia un «modelo de desarrollo profesional» emergente que, aunque dentro de un marco de provisión y recursos estrechamente relacionado a las necesidades del Centro, «ofrece a los docentes una oportunidad de ampliar su control sobre su propia formación y planes de desarrollo profesional, formulando y expresando sus necesidades». (17)

---

(16) J. NIXON, *op. cit.*, p. 53.

(17) *Ibidem*, p. 21.

MODELO TRIANGULADO DE RECOGIDA DE DATOS

	CURSO	RENDIMIENTO	IMPACTO
Entrevistas	Percepción del programa en el profesorado	Percepción del cambio en el profesorado	Percepción del cambio en el alumnado
Observación	Actividades	Reuniones y actividades complementarias	Situaciones de enseñanza y aprendizaje
Documentos	Informes de pequeños grupos y transparencias de proyección	Documentos de los grupos de trabajo y medidas adoptadas	Programaciones y materiales de enseñanza

ENFOQUES INDIVIDUALISTAS AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.

MODELO DE APRENDIZAJE

VENTAJAS	INCONVENIENTES	ASUNCIONES
Inmediatez	Análisis no coherente de necesidades	Que los individuos puedan planificar sus desarrollos solos
Relevancia	Puede ser <i>ad hoc</i>	Que lo que es bueno para el docente individual lo es para la escuela
Bajo coste	Pueden no cubrirse las necesidades	
Atención a las necesidades individuales	Atención <i>sólo</i> a las necesidades individuales	Que los individuos puedan cambiar la escuela
Posibilidad de elección de los profesores		

### MODELO BASADO EN CURSOS

VENTAJAS	DESVENTAJAS	ASUNCIONES
<p>Incrementan los conocimientos y destrezas</p> <p>Permiten a los profesores elegir entre una gama que se les ofrece</p> <p>Posibilitan una reflexión sobre la práctica profesional</p> <p>Pueden ser a tiempo completo</p> <p>Conducen a ulteriores calificaciones</p> <p>Fortalecen las perspectivas de promoción</p>	<p>Pueden llegar a ser demasiado teóricos</p> <p>Las elecciones las determinan los proveedores</p> <p>Pueden no reflejar las necesidades del Centro</p> <p>Pueden no tener ninguna aplicación práctica en el aula</p> <p>Ignora la experiencia del profesor</p> <p>Pueden resultar costosos</p> <p>Pueden requerir una dedicación a largo plazo</p>	<p>Un profesor puede influir a un colegio entero o a un grupo de colegas</p> <p>El profesor puede traducir la teoría en práctica</p> <p>Un mismo curso puede satisfacer una variedad amplia de necesidades</p>

### MODELO BASADO/ENFOCADO EN EL CENTRO.

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES	ASUNCIONES
<p>Basado en las necesidades del Centro</p> <p>Los Centros proporcionan su propio programa</p> <p>Permite a los Centros utilizar expertos externos</p> <p>Puede hacer frente a diferentes niveles de desarrollo profesional</p> <p>Permite el uso de los expertos disponibles en el Centro escolar</p>	<p>Requiere capacidad para identificar con claridad las necesidades</p> <p>Algunos Centros pudieran no contar con los expertos o recursos suficientes</p> <p>Puede llevar al localismo</p> <p>Puede conducir a una falta de coherencia entre enfoques del tipo de recuperación o de perfeccionamiento</p> <p>Puede ignorar o minusvalorar las necesidades individuales a la vez que sobredimensiona las del Centro</p>	<p>Que todos los Centros puedan identificar sus necesidades</p> <p>Que los Centros tienen suficientes recursos para satisfacer sus necesidades</p> <p>El desarrollo profesional se une a las políticas de conjunto del Centro</p>

### 3.4. *Conceptualización ideológica de la formación en Centros*

En el plano ideológico, el marco teórico de la formación permanente del profesorado en sus propios Centros es un tanto tormentoso y ambiguo, oscilando entre las acusaciones de corporativismo y conservadurismo y las de progresismo. O, para decirlo con palabras de uno de sus estudiosos: se debate entre ser la alternativa neoliberal conservadora y su asunción plena por las opciones de progreso social y educativo, ya que tanto el Partido Popular (PP) como Izquierda Unida (IU) inscribían en sus programas la defensa de ese tipo de formación. Los primeros, como modalidad de formación alternativa a los CEPs, que liberaría a la formación permanente del profesorado de las rigideces propias del denostado intervencionismo estatal. Los segundos, en mayor sintonía con los planteamientos de los MRP y sindicatos, como base de una nueva política de formación más participativa y democrática, que signifique una cultura más cooperativa, colegiada y dialogante, que suponga una formación más sensible, relevante y significativa para la práctica del profesorado en su contexto. (18) Para el citado autor, el modelo teórico de la formación en Centros supone la reconstrucción de los modos de pensar y trabajar los profesores, basándose en una formación centrada en la práctica, potenciadora de la reflexión y la crítica pedagógica, y realizada cooperativamente entre los profesores de un mismo Centro.

La demanda era pública y conocida y, frente a ella, la posición del MEC era que los profesores, a título individual, se acercasen a los CEPs, bien para proponer cursos, bien para recibirlos. La idea era romper su aislamiento e intercambiar puntos de vista, difundir la innovación educativa y la «ideología» de la reforma, como señalaba en una entrevista una asesora de un CEP de Madrid capital. Así era percibido, además, por el mismo profesorado, cuando reconocía la necesidad de «ponerse al día en la Reforma».

Los CEPs se consideran Centros sociales y de información, de recursos y de orientación, cuya gestión por los Centros adscritos supone una coordinación en aras a la necesaria «unidad» del sistema educativo. Lo que va a hacer cambiar la orientación del MEC va a ser la puesta en práctica de la reforma, su llegada a los Centros, y la necesidad de que los propios claustros se impliquen y asuman su puesta en práctica concreta, y conozcan y aprendan lo fundamental de la misma, en temas tales como la elaboración de los Proyectos Educativos y Curriculares de Centros, comportándose como equipos docentes.

La Orden de 3 de enero de 1992 que convoca Concurso de Proyectos de formación permanente en Centros pasa a considerar el Centro docente como el núcleo primario de formación permanente, como respuesta a las necesidades surgidas de la reflexión sobre la práctica docente. Para la citada Orden, los propios proyectos van a ser los instrumentos que atiendan las necesidades de formación del equipo de profesores de un Centro para mejorar la calidad. La enumeración de los aspectos sobre los que poder trabajar que se consideran idóneos para concurrir al concurso muestra la jerarquización de prioridades que tiene el MEC. Su orden es: a) proyectos educativos de Centro; b) proyectos curri-

---

(18) Se puede ver el desarrollo de esta idea en J. M. ESCUDERO: «Formación en Centros e innovación educativa», *Cuadernos de Pedagogía*, 220, diciembre, 1993. pp. 81-84.

culares de Centro y etapa, y c) desarrollos curriculares parciales, bloque en el que se incluyen la actualización científica y didáctica, los planteamientos interdisciplinares o la investigación del proceso enseñanza-aprendizaje, entre otras *once posibilidades*. La concesión de proyectos va igualmente en esa misma dirección, ya que del total de proyectos concedidos a Centros dependientes de los CEPs de Madrid, el 85 por 100 versaban sobre la elaboración de proyectos educativos o curriculares de Centro, por ese orden, orientándose el 15 por 100 restante por temas muy relacionados, como la evaluación o adaptaciones curriculares aplicadas a necesidades educativas especiales.

#### 4. LA REFORMA QUE SE AVECINA: LA MONTAÑA VIENE A MAHOMA

Como veremos más adelante, la pasividad en la formación en Centros es una de las actitudes dominantes entre el profesorado, pasividad que se refuerza por el temor ante la inminencia de la reforma educativa, reforma que consideran conocer insuficientemente. Por ello se aprovechan estos cursos para conocer en qué consistirá el nuevo panorama educativo: «Simplemente, queríamos información, porque tienes un desconocimiento grande», respondía una profesora a la pregunta acerca de la conexión entre las necesidades del Centro y el haber solicitado un proyecto de formación en Centros.

En ese sentido, la amplia mayoría de las ponencias que hemos conocido directa (presencialmente) o indirectamente, cierran filas en torno a la reforma. Ningún atisbo de dudas sobre la eficacia y conveniencia de las propuestas planteadas, ningún resquicio para las posiciones críticas. El objetivo, tal y como dice uno de nuestros entrevistados, consiste en «alfabetizar en la reforma».

- «P. Pero parece que la finalidad del Proyecto es dar a conocer la Reforma como vía para su aceptación.
- R. En principio se supone que al conocer mejor la Reforma, desde luego a mí me ha pasado, que al conocerla mejor he ido formando opiniones más favorables sobre ella, y yo me imagino que la mayor parte del profesorado que de verdad la va conociendo también, lo que pasa es que todavía es una minoría los que de verdad la conocen, y sigue existiendo la desconfianza por los puestos de trabajo. El otro día tuvimos una reunión con los profesores de instituto que van a ser adscritos a otros Centros y, claro, el problema es que el año que viene aquí se suprimen varias plazas de profesores de EGB, claro, y se crean otras tantas en los institutos de Bachillerato, pero ya no son las tuyas, son los institutos de Bachillerato y, además, tienen que tener el perfil adecuado para la plaza creada, con lo cual muchos no lo tendrán, entonces el que no lo tenga, dónde va. Y eso no favorece precisamente el ambiente, la aceptación de la Reforma».

(Profesora de Centro de BUP)

«Bueno, yo creo que nos estamos familiarizando más con la terminología, tal vez con los problemas de lo que viene ¿no? El trabajo en equipo yo creo que hasta que

no empiece a funcionar la Comisión Pedagógica, empiecen a funcionar los departamentos, empecemos a hacer Proyectos Curriculares de Área y eso, todavía yo no he visto que se esté trabajando».

(Profesora de Centro de BUP)

«Desde luego. Mira, el Proyecto pretende, primero informar de lo que la Ley dice tanto en el Proyecto Educativo como en el Proyecto Curricular, es decir, de todo lo que significa la LOGSE, eso es lo que pretende el Proyecto, pero entonces nos encontramos con un grupo muy heterogéneo, que hay gente que no tiene..., bueno, pues que le sueña completamente a nuevo, gente que lo tiene más trabajado y gente que lo tiene menos trabajado, y entonces, en ese sentido, pues cuando hay grupos de trabajo, pues se avanza poco..., son, desde mi punto de vista, poco operativos. Es importante porque nos estamos conociendo, y eso es positivo porque el año que viene vamos a trabajar juntos, pero yo creo que es mucha pérdida de tiempo debido a la heterogeneidad del grupo, es muy poco operativo, tanto es así que yo el año que viene no sigo. Y, como yo, creo que mucha gente».

(Profesora de Centro de BUP)

La mayoría de las ponencias que se presentan al hilo de la formación de equipos de profesores para la elaboración del PEC y del PCC consiste en explicitar la reforma: temas transversales; evaluación de conocimientos, procedimientos y actitudes; autoconcepto.

A veces da la impresión de que el principal objetivo consiste en repetir una y otra vez las ventajas de la reforma, de un modo insistente, como si se deseara conseguir un reflejo pavloviano. Es una estrategia que se asemeja a una de las frases de *Alicia en el país de las maravillas*: «*lo he dicho tres veces, luego es verdad*». He aquí las declaraciones de un profesor, ilustrativas a este respecto.

- «P. Pero ese rechazo [a la Reforma] ¿lo tienen antes de trabajar en el Proyecto, durante o después?
- R. Desde luego antes sí, y muchos siguen teniéndolo. Yo la verdad es que a medida que ido conociendo mejor la Reforma, he ido cambiando de opinión sobre la Reforma, es decir, digamos que la veo ahora bastante más positiva que la veía hace dos o tres años. Quizá cuando te vas implicando en ella y vas viendo los cambios que supone, las mejoras sociales que trae, que eso sí que lo trae, evidentemente, pues entonces vas aceptándola cada vez mejor, pero de entrada la gente tiene bastante rechazo hacia ella».

(Profesora de Centro de BUP)

Especialmente hostil es la actitud del profesorado de BUP en nuestra investigación, mucho mayor que la del Magisterio o profesorado de primaria. La diferencia es notable, hasta el punto de que, jugando con el lenguaje, hemos detectado lo que podríamos lla-

mar una dicotomía formada por la obediencia *primaria* y la rebeldía *secundaria*. Una de las razones de tal hostilidad radica en el llamado «fracaso escolar», es decir, en el considerado bajo rendimiento académico de una parte significativa del estudiantado de Bachillerato y su incidencia negativa en el clima académico y disciplinario del desarrollo de las clases. Planteado desde los diferentes niveles educativos, es decir, desde el profesorado de primaria y secundaria, respectivamente, las cosas se ven así:

«El fracaso escolar es hablar de Dios y la Virgen, porque la verdad es que ahora (...) el chaval que no nos aprueba a los catorce años se va a FP y el que aprueba se va a BUP. Pero a partir de ahora, el chaval que no aprueba a los catorce años, ni nos puede ir a BUP ni nos puede ir a FP. De alguna manera, nos están metiendo no el fracaso escolar, sino alumnos que son problemáticos. (...) Que les hagan repetir dos años a chavales que no están motivados para estudiar, pues puede dar unos problemas gordísimos de disciplina, unos problemas que antes desplazábamos a otro sitio y ahora se ha cerrado la compuerta y aquí están. (...) Repetidores a sus dieciséis años, con bigote y sin ganas de estudiar: ¡da miedo!».

(Profesora de Centro de EGB)

«Es una opinión bastante extendida entre el profesorado que la Reforma baja los contenidos. Parece que están diciendo que hay que bajar los contenidos para que así apruebes más y enmascaremos el fracaso escolar».

(Profesora de Centro de BUP).

Aunque todos los profesores reconocen que no queda más remedio que hacer coincidir la edad de salida del sistema educativo con la edad mínima laboral, se plantea la cuestión de qué hacer con aquellos alumnos que en el modelo de la LGE se iban a los 14 años y ahora estarán, lo quieran o no, hasta los 16. A esto hay que añadir que la enseñanza secundaria empieza no a los 14 sino a los 12, lo que obligará a los profesores actuales de BUP a bregar con niños más que con adolescentes.

«... y hay una idea que flota en el ambiente y es que vamos a pasar de dar clases, o de dar las clases como las estamos dando ahora, a cambiar pañales ¿no?, porque va a venir como gente muy menuda, muy pequeñita».

(Profesora de Centro de BUP)

En este sentido Blas Cabrera (19) señalaba que la reforma lo que pretende es embellecer la función de guardería que desempeñan las escuelas.

Este es un aspecto insuficientemente aclarado en las sesiones dedicadas a la formación en Centros. Con la reforma, los niños hasta la edad de 12 años, estarán escolariza-

---

(19) «A propósito de la reforma de la enseñanza no universitaria. Apuntes para un análisis sociológico», *Tempora*, 11-12, 1988.

dos en Centros de educación primaria, mientras que los mayores de 12, mucho más problemáticos, especialmente en términos de disciplina, pasan a la ESO. Esto significa que el tramo más difícil de la actual EGB –el ciclo superior– pasa a ser competencia de los actuales profesores de Bachillerato, a los que se añaden los actuales de FP, más los maestros que acrediten ser licenciados.

Además, mientras que el profesorado de EGB tiene la posibilidad de promocionarse al pasar, en el caso de ser licenciado, de docente de primaria a docente de secundaria, los profesores de ambos ciclos de secundaria carecen de cualquier vía de promoción. Es decir, a estos últimos se les exige acoplarse a un alumnado menor del que venían conociendo hasta ahora (la secundaria comienza a los doce años en lugar de a los catorce como ahora), se introducen materias curriculares que pueden socavar el peso de las asignaturas que imparten y, a cambio, no ganan nada. (20)

El profesorado de la ESO se las verá, previsiblemente, con un alumnado menos motivado y al que habrá de evaluar aspectos distintos a los meramente cognitivos.

Uno de los grandes temores del profesorado es el hecho de que la reforma está consistiendo fundamentalmente en tener que rellenar más papeles. Es decir, se incrementan los esfuerzos destinados a atender necesidades burocráticas en detrimento de la innovación pedagógica.

«De momento lo que está creando la Reforma, y esa es la opinión de los compañeros que lo están haciendo, es una cantidad de trabajo burocrático tremendo, por la cantidad de reuniones y demás, y se sienten desbordados, o por lo menos eso es lo que nos cuentan nuestros compañeros que están viviendo la Reforma, que una cosa es lo que nos dijeron en la reunión aquella, y otra cosa es lo que nos cuentan por detrás, es decir, que hay una especie de doble...».

(Profesora de Centro de BUP)

«... yo creo que el profesorado en este momento está muy asustado cuando te toca implantar la Reforma, y algunos muy poco motivados, y la gente que creemos, yo por ejemplo, que creemos que tiene que haber una Reforma, no estoy de acuerdo en un montón de burocracia porque creo, lo dije ayer, que se está convirtiendo en un fin. O sea, yo creo que el fin es, de verdad, cambiar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los alumnos, no rellenar tanta ficha y tanta historia, y si yo no me puedo dedicar a prepararme en enseñar mi asignatura de una manera distinta, pues he perdido el tiempo, entonces me parece que eso..., no estoy de acuerdo con la Reforma, vamos, con la manera de cómo se está llevando ...».

(Profesora de Centro de BUP)

---

(20) Una interesante reflexión sobre la percepción que de la Reforma tienen los profesores de secundaria, analizada desde el punto de vista de la teoría de los juegos, puede encontrarse en Clara RIBA i ROMEVA: «La implantación de la reforma educativa», *Revista Internacional de Sociología*, 5, 1993.

«Bueno, pues aquel día estaba la inspectora de zona, y lo que los compañeros dijeron en grupitos pequeños, en petit comité, no tiene nada que ver con lo que dijeron arriba. Cuando se subieron al estrado, a la mesa redonda, todo fueron maravillas, ¿te acuerdas?, y en petit comité no fue así, porque entonces nos contaron todos los problemas que tenían, pero como estaba la inspección y habían tenido altercados, arriba no lo dijeron, con lo cual, cuando hicimos la primera encuesta valorativa del curso, un tanto por ciento muy grande de participantes dijo que no habían sido sinceros los compañeros de los Centros, precisamente por eso. Yo no creo que no fueran sinceros, es que como habían tenido altercados con la inspección no querían problemas».

(Profesor de Centro de BUP).

Así pues, ésta es la Reforma que se le viene encima al profesorado, la causa de sus angustias y desvelos, tal como la temen y ven ellos mismos. Utilizando la metáfora bélico-teatral, en este escenario deben desplegar sus estrategias las fuerzas en litigio para desarrollar el combate. Volviendo a la realidad más inmediata, éstas son las apreciaciones fenomenológicas en las que insertar la práctica de la formación en Centros.



# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

## LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO MORAL A TRAVÉS DEL INCREMENTO DE REFLEXIVIDAD. UN PROGRAMA PEDAGÓGICO

BERNARDO GALLARDO LÓPEZ (\*)  
RAFAELA GARCÍA LÓPEZ (\*)

Aunque la investigación pedagógica sobre educación moral en nuestro país no ha sido muy abundante, en los últimos cinco años hemos detectado un considerable incremento de estudios sobre la misma en los que, salvo contadas excepciones, han predominado los de recopilación y síntesis de teóricos clásicos, así como repeticiones de investigaciones sobre la medida del desarrollo del juicio moral, utilizando, sobre todo, el DIT. Verdaderamente sigue siendo muy escasa la investigación original o que aporte algún dato nuevo que nos permita encontrar mejores recursos para diseñar programas que fomenten el desarrollo moral en los sujetos y que vayan más allá de la mera aplicación de dilemas morales.

Nuestro estudio pretende demostrar que trabajando y desarrollando la reflexividad, como estilo cognitivo, se consigue también incrementar el desarrollo moral. De la revisión efectuada hasta el momento, sólo hemos encontrado una investigación relacionada con nuestro trabajo: la de Schleifer y Douglas, 1973, que conecta reflexividad y desarrollo moral, si bien se realizó con una metodología, instrumentos y edad de sujetos diferentes a la nuestra. Por todo ello, esperamos aportar una nueva estrategia que contribuya al desarrollo moral, fundamentada en criterios rigurosos.

### 1. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

El fundamento teórico de esta investigación se deriva, por una parte, de la conceptualización de la Reflexividad-Impulsividad de Kagan y por otra, de la teoría de Kohlberg sobre desarrollo y educación moral. En efecto, la Reflexividad-Impulsividad (R-I) configura un estilo cognitivo conceptualizado por el profesor Kagan, de la Universidad de Harvard, en los años 60 (Kagan, 1965 a, b y c y 1966) como un constructo teórico bipolar acotado por dos ejes o variables fundamentales:

a) *Latencia, tiempo conceptual o demora temporal*: es el tiempo previo a la emisión de la respuesta por parte del sujeto en situaciones con algún grado de incertidumbre en que la res-

---

(\*) Universidad de Valencia.

puesta que se ha de dar no es inmediatamente obvia, que éste emplea en analizar los datos disponibles y que conduce a tiempos largos en unos sujetos versus breves en otros.

b) *Precisión o exactitud en la respuesta*, o calidad del rendimiento, que conduce a aciertos en unos sujetos versus errores en otros.

Los sujetos impulsivos emplean menos tiempo en analizar los estímulos, utilizan estrategias de análisis inadecuadas y cometen, por ello, más errores que sus compañeros reflexivos, que son más cuidadosos en el análisis de los mismos, utilizan estrategias pertinentes, emplean más tiempo y se equivocan menos.

A lo largo de los más de veinticinco años de investigación en torno a la temática de la R-I se han referido abundantes datos sobre las múltiples implicaciones que este estilo cognitivo presenta con áreas de la personalidad, de la conducta, de la actividad intelectual y del aprendizaje: con la *atención* (Campbell, 1973 y Welch, 1973), con el *rendimiento académico* (Gargallo, 1989 y 1991; Messer, 1976 y Sheldon y Kennet, 1982); con la *capacidad de inhibición y control de movimientos* (Harrison y Nadelman, 1972); con el *desarrollo cognitivo y la capacidad mental* (Gjerde, Block y Block, 1985); con la *metacognición* (Cameron, 1984); con la *habilidad lectora* (Roberts, 1979); con la *solución de problemas* (Peters y Bernfeld, 1983; Zakay, Bar-El y Kreitler, 1984); con el dominio de la *agresividad y el autocontrol* (Mann, 1973 y Messer y Brodzinsky, 1979) y con la *conducta moral y el juicio moral* (Schleifer y Douglas, 1973). En todos estos aspectos, los sujetos reflexivos superan positivamente a sus compañeros impulsivos de la misma edad y nivel educativo. En concreto, en la investigación de Schleifer y Douglas, la única de la que tenemos constancia que estudia las implicaciones de la R-I y el desarrollo moral, se pidió a sujetos de 6 años y medio que realizasen juicios morales sobre parejas de historias: una describía un acto bienintencionado del que resultaba un daño considerable y la otra describía un acto motivado por la malicia o el egoísmo con menores consecuencias negativas. Los autores constataron que los sujetos reflexivos realizaban juicios morales más maduros, prestando atención a las intenciones de los sujetos y no sólo a las consecuencias de los actos, reflejando un estadio de juicio moral más avanzado.

Las múltiples implicaciones educativas de la R-I nos han llevado, a lo largo de más de 10 años, al desarrollo, aplicación y validación de diversos programas educativos de incremento de reflexividad: para Ciclo Medio de EGB (Gargallo, 1985 y 1987), para Ciclo Superior (Gargallo, 1989a, 1989b, 1993a y 1993b), y para 1.º Ciclo de Educación Primaria (Gargallo, 1995). Hemos obtenido consistencia de resultados positivos en cuanto al incremento de la reflexividad y disminución de impulsividad y en mejora del rendimiento académico por efecto de la mejora en estrategias reflexivas. Nuestro interés en el tema ha sido, pues, predominantemente educativo y práctico. El sujeto reflexivo tiene la capacidad de dilatar la respuesta y de pensar sobre ella: por eso es más capaz de prever y anticipar consecuencias que el impulsivo. Está más preparado para analizar y evaluar la realidad y para percibir posibles resultados derivados de diferentes tipos de acciones y para diferenciar intenciones de puros resultados. Los datos del estudio de Schleifer y Douglas (1973) al que hemos hecho mención van en esta línea.

Por otra parte, aunque Kohlberg afirmó que el desarrollo cognitivo es condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo moral (Kohlberg, 1976), no deberíamos derivar de esta afirmación que no sea importante trabajar aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo, sobre todo teniendo en cuenta que investigaciones posteriores (Krebs y Gillmore, 1982) sólo proporcionan un apoyo parcial a la hipótesis de «necesidad pero no suficiencia», sugiriendo estos autores una revisión de la teoría de Kohlberg respecto a las asociaciones entre las tres secuencias de desarrollo: desarrollo cognitivo, role-taking y desarrollo moral.

Trabajar la reflexividad, como estilo cognitivo, con la intención de fomentar el desarrollo moral, se justifica por la relación que ésta puede tener con dos requisitos básicos para el desarrollo del juicio moral, reconocido por numerosos autores: la adopción de roles o habilidad del role-taking y el diálogo o discusión moral. Feffer y Gourevitch (1960) ya establecieron relaciones entre pensamiento lógico-cognitivo y role-taking, postura que en algún sentido, mucho antes, mantuvo Mead (1934), quién defendía el «diálogo interno» (el pensamiento) del sujeto para ponerse en lugar del otro, limitando la adopción de perspectivas a un entrenamiento cognitivo-conceptual. Igualmente, Piaget (1965) argumentó que tanto la estructuración cognitiva personal como la capacidad para adoptar perspectivas constituyen aspectos complementarios, en los que el equilibrio en uno depende del equilibrio en el otro. Esta relación que trata de asociar los aspectos cognitivos con el role-taking ha sido abordada por numerosos autores. Entre los más importantes destacamos a Selman (1971), Turnure (1975), Marvin y Greenberg (1976), Kurdek (1977, 1978) y Brandt (1978).

Entre otras muchas cosas, el role-taking cognitivo, perceptivo y afectivo implica procesos de atención, discriminación, análisis de consecuencias, autorregulación, etc., variables todas ellas integradoras de la reflexividad, tal y como ha sido definida. También estos procesos parecen estar presentes en el otro requisito mencionado: diálogo o discusión moral, y más, específicamente, la discusión transactiva. Ésta hace referencia al razonamiento que opera sobre el razonamiento del otro. «El supuesto del que se parte es que el conflicto cognitivo surgirá a partir de una activa *reflexión* y operación sobre el razonamiento del compañero» (Escámez y Ortega, 1989, p. 29). De esta manera se confirma que se puede producir desarrollo moral a través del diálogo transactivo operacional, es decir, cuando en ese diálogo se da una transformación del razonamiento del Alter integrándolo en el razonamiento del Ego, a través de un análisis lógico o de cualquier otra operación. Lo que parece estar claro es que la discusión transactiva requiere unas determinadas estructuras de razonamiento formal que la posibilitan (Berkowitz, 1985 y Escámez y Ortega, 1989). Y aquí es, precisamente, donde entra la reflexividad, ya que defendemos que el desarrollo de la reflexividad facilitará la posibilidad de las discusiones transactivas operacionales y por ello, el desarrollo moral.

Pensamos que la enseñanza de la reflexividad, la dotación de estrategias que permiten al sujeto aprender a detenerse ante la realidad, a atender, a discriminar, a analizar consecuencias, a resolver problemas, etc., podría ser un medio poderoso para favorecer el desarrollo moral. Desde esta perspectiva, planteamos una investigación que pretendía revalidar nuestro programa de intervención para Ciclo Superior (Gargallo, 1989a, 1989b, 1993a y 1993b) en lo referente al incremento de reflexividad y comprobar si,

como pensábamos, el aumento de reflexividad y la consiguiente reducción de impulsividad que esperábamos produjese la intervención pedagógica, comportaba un desarrollo superior en el juicio moral de los alumnos sometidos al programa frente a los que no sufriesen este tipo de intervención. Queda claro, pues, que la intervención se circunscribiría al ámbito cognitivo y al incremento de reflexividad, sin trabajar otros elementos clásicamente utilizados como la clarificación de valores, los dilemas morales, etc.

## 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.1. *Diseño de la investigación*

Optamos por un diseño quasi-experimental, ya que íbamos a trabajar con grupos de clase ya constituidos, con grupo experimental y grupo de control equivalentes, con pretest y postest. Este diseño nos permitirá comprobar si la aplicación del programa ha producido o no los efectos previstos en el desarrollo del juicio moral en el grupo experimental y, a su vez, también detectar si estos cambios se han producido o no en el grupo de control.

### 2.2. *Objetivos de la investigación*

- 1) Revalidar la eficacia del programa de intervención educativa en lo referente al incremento de reflexividad.
- 2) Promover el desarrollo moral de los alumnos a través de la aplicación de dicho programa.

### 2.3. *Muestra*

La muestra estaba formada por 61 sujetos, alumnos todos ellos de 8.º de EGB del mismo centro, de 13 y 14 años, niños y niñas. Estos sujetos pertenecían a los dos grupos de la investigación: 30 a 8º A, grupo experimental, y 31 a 8º B, grupo de control.

Eran alumnos pertenecientes a familias de nivel socioeconómico medio y medio-bajo.

Los dos grupos eran equivalentes en R-I y en desarrollo moral, aspectos éstos que se corroboraron en el pretest.

### 2.4. *Instrumentos de medida*

Utilizamos el *MFF20* de Cairns y Cammock (1978, 1984 y 1989) (Matching Familiar Figures Test, o Test de Emparejamiento de Figuras Familiares de 20 ítems) como instrumento de medida de la reflexividad-impulsividad. Es un test de emparejamiento perceptivo que consta de 20 ítems y otros dos de prueba, cada uno de los cuales presenta simultáneamente al sujeto un dibujo estándar o modelo y seis variantes o copias casi idénticas del mismo, de las que sólo una es exactamente igual que el modelo. El sujeto tiene que averiguar cuál es. Se anota el tiempo que tarda en dar la primera respuesta y el número y orden de errores, si se producen. Hay diversas posibilidades de utilización

de estos datos numéricos (1). En esta investigación nos basta simplemente con analizar los datos globales de tiempo y errores del grupo experimental y de control para precisar si, desde el pretest al postest, aquél aumenta y éstos disminuyen, con lo que se puede corroborar el incremento de reflexividad, o al contrario.

Como instrumento de medida del desarrollo moral, empleamos el *DIT* (*Defining Issues Test*), de Rest (1986). Es éste un test que pretende ser una medida objetiva del juicio moral. Consta de seis historias que plantean diferentes situaciones problemáticas: «Heinz and the drug» («Antonio y el medicamento»), «Student take-over» («La ocupación de los estudiantes»), «Escaped prisoner» («El preso fugado»), «Webster» («García»), «The doctor's dilemma» («El dilema del médico») y «Newspaper» («El periódico»). Presentamos tres de estas historias en el pretest y otras tres en el postest para ser analizadas por los estudiantes.

De las diversas posibilidades existentes en cuanto al uso de las puntuaciones obtenidas en el test, nosotros optamos por la utilización del índice *P*, que se obtiene sumando las puntuaciones obtenidas por los sujetos en los ítems referidos a los estadios 5 y 6, correspondientes al nivel postconvencional o de principios (Kohlberg, 1976), expresando después el resultado en forma de porcentaje. Complementamos dicha puntuación con un análisis más detallado de las diferencias entre los grupos, a partir del «perfil» del estadio del grupo. Para ello se calcula la media de las puntuaciones de los sujetos en los estadios 2, 3, 4, 5 y 6, para cada uno de los grupos, tanto en pretest como en postest y, posteriormente, pueden compararse entre sí con objeto de determinar el peso relativo de cada estadio, o efectuar los análisis estadísticos correspondientes. Consideramos también las puntuaciones *A* y *M*. Esta última puntuación es indicativa de sinceridad y de interpretación adecuada de los ítems del test. Un cuestionario que supere el valor crítico de 8 ha de ser desestimado. Si la puntuación obtenida en *M* es inferior a ese valor crítico indica que ha sido contestado con una adecuada comprensión de los ítems y con sinceridad.

## 2.5. Procedimiento

La investigación se desarrolló a lo largo del curso escolar 1994-95. El pretest se pasó al grupo experimental y al de control durante la segunda quincena del mes de no-

---

(1) Partiendo de la mediana de errores y de latencia (o tiempo) del grupo, se suele clasificar a los sujetos en alguno de los cuatro grupos clásicos en reflexividad-impulsividad: lentos-inexactos (emplean tiempos por encima de la mediana de su grupo y cometen errores por encima de la mediana de errores), lentos-exactos o reflexivos (con tiempos por encima de la mediana del grupo y con errores por debajo de la mediana), rápidos-inexactos o impulsivos (emplean tiempos por debajo de la mediana y cometen errores por encima de la mediana del grupo), y rápidos-exactos (emplean tiempos por debajo de la mediana y cometen errores por debajo de la mediana). El problema es que un sujeto puede ser impulsivo en un grupo y, quizá, lento-inexacto en otro, dependiendo de las medianas de los grupos, ya que únicamente es clasificado con respecto a la mediana del grupo de origen. Lo mismo puede ocurrir con los otros grupos en los que pueden ubicarse los individuos de la muestra de que se trate. Para paliar estos problemas se han elaborado los baremos estadounidenses de Salkind (1978) y norirlandeses de Cairns y Cammock (1984 y 1989). Nosotros estamos trabajando en la elaboración de baremos para niños españoles, disponiendo en la actualidad de unas 1200 aplicaciones del test a diferentes edades. De todas formas, todo esto no es óbice para nuestra investigación, ya que de lo que en ella se trata es de delimitar el incremento de reflexividad, lo cual se constata simplemente analizando las puntuaciones de tiempo y de errores de los sujetos, sin necesidad de recurrir ni a la clasificación de los individuos por la mediana ni a datos estandarizados.

viembre de 1994 e inmediatamente después, en el mes de diciembre, comenzaron las sesiones de intervención, veinte, que, a razón de una semanal, se dilataron hasta finales del mes de mayo de 1995. Nada más concluida ésta, se pasó el postest a ambos grupos, durante las dos primeras semanas de junio.

## 2.6. *Hipótesis*

- 1) Los sujetos del grupo experimental mejorarán en reflexividad frente a los de control, a consecuencia de la aplicación del programa de intervención: emplearán más tiempo y cometerán menos errores, lo que se corroborará en el postest.
- 2) El grupo experimental incrementará su reflexividad en el postest con respecto a sus propias puntuaciones en el pretest, cosa que no ocurrirá con el grupo de control, que tendrá niveles semejantes de reflexividad en el pretest y en el postest.
- 3) Los sujetos del grupo experimental progresarán en desarrollo moral de manera significativa frente a los de control, por efecto de la aplicación del programa de mejora de reflexividad, aspecto éste que se comprobará en el postest. El incremento de reflexividad conducirá al progreso en el desarrollo moral.
- 4) Los sujetos del grupo experimental progresarán en desarrollo del juicio moral en el postest con respecto a las puntuaciones obtenidas por el mismo grupo en el pretest, lo que no ocurrirá en el grupo de control.

## 3. EL PROGRAMA EDUCATIVO

### 3.1. *Condiciones de la intervención*

La intervención educativa se llevó a cabo en un colegio concertado de la provincia de Castellón. El programa se aplicó sobre 8<sup>o</sup> A de EGB, un grupo en el que se constataron por parte de la tutora, que fue quien aplicó el programa, abundantes signos de impulsividad: falta de atención, bajo rendimiento en tareas cotidianas, pruebas y exámenes por no tomarse el tiempo suficiente, por no repasar los ejercicios, por no enterarse bien de lo que se les pedía realizar, etc.; sujetos que, inmediatamente después de recibir las instrucciones de la profesora, ya estaban pidiendo las mismas aclaraciones recibidas en ellas, alumnos que contestaban sin pensar, niños con excesiva actividad motriz, etc. Además, algunos sujetos de este grupo planteaban problemas de disciplina y agotaban las energías de su tutora. Todo ello generaba una dinámica conflictiva de funcionamiento habitual en la que abundaban las quejas, insultos, peleas, etc. Era un grupo difícil, de los que hacen sufrir al profesor.

Era, pues, un grupo idóneo para la intervención pedagógica, tanto por la necesidad de reducir la impulsividad del grupo como por la pertinencia de promover su desarrollo moral.

Tal y como hemos mencionado antes, la aplicación del programa la llevó a cabo la tutora del grupo experimental, 8<sup>o</sup> A. Esta profesora, además, impartía las asignaturas de Matemáticas y Ciencias Naturales.

En cada una de las sesiones, la profesora presentaba y explicaba el ejercicio a realizar, cronometraba el tiempo para exigir la demora temporal que cada ejercicio llevaba prefijada, modelaba las estrategias pertinentes, corregía el ejercicio verbalizando esas estrategias y los pasos necesarios para su correcta solución, animaba a la generalización y transferencia de las estrategias reflexivas al ámbito académico y al de la vida cotidiana, tomaba nota de las puntuaciones en un cuaderno de registro, anotaba las ausencias e incidencias, si se producían, y reforzaba positivamente a los sujetos.

### 3.2. *El programa de intervención*

Pretendíamos incidir en las dos variables, en los dos polos que configuran el estilo cognitivo reflexividad-impulsividad: a) El *tiempo conceptual, demora o latencia*, para incrementarlo y b) La *precisión-exactitud*, para mejorar la calidad del rendimiento, por medio de la enseñanza de estrategias cognitivas adecuadas.

Se trataba, en definitiva, de hacer más reflexivos a los sujetos, enseñándoles a emplear el tiempo necesario en el análisis de los requerimientos de las tareas, en su resolución cuidadosa, en su repaso, etc. y a rentabilizar ese tiempo, por medio de la enseñanza-aprendizaje de estrategias cognitivas pertinentes, que incluían atención cuidadosa, previsión y anticipación de consecuencias, discriminación, etc., más eficaces que las impulsivas para desenvolverse en el ámbito escolar y en la vida cotidiana.

El programa, de veinte sesiones seleccionadas de las 30 que incluye el programa de intervención PIAAR (Gargallo, 1993a), se aplicó durante el horario escolar, unas veces tomando la hora de tutoría y otras en el tiempo correspondiente a las asignaturas de Matemáticas y Ciencias Naturales que, como se ha especificado antes, impartía la tutora del grupo.

Los veinte ejercicios de que constaba el programa tenían en común la incertidumbre en la respuesta y el planteamiento de problemas con diversas alternativas de solución en que la respuesta no era inmediatamente obvia. Para resolverlos precisaban, más que gran inteligencia, atención, tiempo y análisis cuidadoso. Estos ejercicios, según los datos disponibles (Gargallo, 1989), han sido un medio excelente para enseñar estrategias reflexivas a través del modelado y de las diversas técnicas de incremento de reflexividad que en ellos se incardinan y que a continuación exponemos.

### 3.3. *Técnicas educativas*

Las técnicas que utilizamos para diseñar el programa y sus ejercicios habían sido seleccionadas de entre las que mostraban un mayor grado de eficacia en la literatura psicopedagógica, adaptándolas a nuestro contexto. Fueron las siguientes:

### 3.3.1. Demora forzada

Consiste en determinar un tiempo mínimo para resolver cada uno de los ejercicios, antes del cual o bien no se puede contestar o bien no se puede dejar el ejercicio por terminado (Gaines, 1971 y Heider, 1971).

### 3.3.2. Enseñanza de estrategias cognitivas adecuadas de escudriñamiento y análisis de detalles (scanning):

No se trata sólo de que el sujeto emplee más tiempo en resolver las tareas, sino también de que saque más rendimiento a ese mayor período de latencia. Hemos de enseñarle, pues, a escudriñar cuidadosamente los detalles, mediante la presentación de las estrategias pertinentes para ello (Debus, 1976; Egeland, 1974; Meichenbaum, 1981; Solís-Cámara y Solís-Cámara, 1987).

Utilizamos el procedimiento elaborado por Egeland (1974) diseñado, en principio, para tareas similares a las del test MFF20, que enseña al sujeto los siguientes pasos:

- Mirar el modelo y todas las variantes o copias.
- Fragmentar las variantes en las partes que las componen.
- Seleccionar cada uno de los fragmentos y compararlos a lo largo de las variantes, buscando semejanzas y diferencias entre ellos y con respecto al fragmento modelo.
- Determinar en el modelo la forma correcta del fragmento en cuestión.
- Eliminar sucesivamente las alternativas que difieran del modelo en cada fragmento.
- Continuar eliminando variantes hasta que sólo quede una como correcta.

Complementamos este procedimiento con el de Debús (1976). Este investigador pensaba que, para enseñar las estrategias reflexivas, había que hacerlas explícitas: el profesor, o una persona entrenada en reflexividad, iba analizando cuidadosamente los detalles en ejercicios de emparejamiento y verbalizaba los pasos que daba, haciendo, así, *explícitos y claros los componentes encubiertos* de la estrategia reflexiva y realizaba también marcas y señales donde convenía. Debús enseñó su procedimiento con modelado participativo y los datos de su estudio son especialmente relevantes porque corresponden a una de las pocas investigaciones que refieren efectos duraderos del entrenamiento y una cierta generalización de estrategias reflexivas, ocho meses después de haber concluido el programa.

Nosotros integramos ambos procedimientos, que utilizamos con mediación verbal, modelado participativo y reforzadores.

### 3.3.3. Autoinstrucciones. Enseñanza de estrategias de autocontrol verbal por medio del habla interna

Se basan en el papel del lenguaje como modulador de la conducta, en lo que Luria (1956 y 1961) denominó la función directiva del habla. Se trata de enseñar a los niños a usar el lenguaje interno como regulador de la conducta y como fuente de autocontrol (Bornas, Servera, Serra y Escudero, 1990; Luria, 1959 y 1961; Meichenbaum, 1981 y Vygotsky, 1962).

Utilizamos el procedimiento diseñado por Meichenbaum y colaboradores (Meichenbaum, 1981 y Meichenbaum y Goodman, 1969 y 1971), el más universalmente conocido de los que utilizan autoinstrucciones, que consta de los siguientes pasos:

- 1) Un modelo adulto realiza la tarea mientras se habla a sí mismo en voz alta (modelado cognitivo).
- 2) El niño realiza la misma tarea bajo la dirección de las instrucciones del modelo (guía externa y manifiesta).
- 3) El niño realiza la tarea mientras se da instrucciones a sí mismo en voz alta (auto-guía manifiesta).
- 4) El niño se cuchichea a sí mismo las instrucciones mientras avanza en la tarea (auto-guía manifiesta atenuada).
- 5) Por fin, el niño realiza la tarea mientras guía su actuación por medio del habla interna, privada, inaudible, o autodirección no verbal (auto-instrucción encubierta).

Para enseñarlo se utilizan estrategias de encadenamiento de respuestas y de aproximaciones sucesivas.

Partiendo de este procedimiento general, se enseña al niño un método de resolución de problemas, que consta de los siguientes pasos:

- 1) Identificación del problema y toma de conciencia de lo que se trata («¿Qué es lo que tengo que hacer?»).
- 2) Centración de la atención y guía de la respuesta. Focalización de la atención en la respuesta que se da a esa pregunta recién autoformulada («Bien, detente ahora y repite las instrucciones»).
- 3) Habilidades del dominio de la autoevaluación y autorrefuerzo; se le enseña a autoevaluarse y a autorreforzarse («Bien, lo estoy haciendo bien»).
- 4) No descentrarse de la tarea y corrección de errores, si se producen («Está bien hecho y, si me equivoco, puedo hacerlo más despacio, corregirlo y de todos modos tengo que repararlo, por si acaso»).

Este procedimiento se ha revelado útil para enfrentarse con éxito a tareas que van desde simples habilidades sensoriomotrices hasta habilidades cognitivas de solución de problemas complejos. Fue enseñado de manera gradual, de acuerdo con los pasos que se proponen clásicamente y que hemos visto antes: realización de la tarea por el modelo –profesora– con habla externa que explicita los pasos, dirección de los alumnos por parte del modelo con habla externa, autodirección verbal explícita por parte de los propios alumnos, autodirección susurrada y autodirección encubierta, por el habla interna, no audible, hasta que fue integrado por los alumnos.

### 3.3.4. Entrenamiento en solución de problemas

El entrenamiento en solución de problemas ha sido muy eficaz para incrementar la reflexividad. Los datos del estudio de Zakay, Bar-El y Kreitler (1984), de la Universidad de Tel Aviv, son claros al respecto.

Ellos, en concreto, utilizaron un procedimiento específico, el «PT», –Plan Training o Plan de Entrenamiento–. Es éste un programa de entrenamiento que plantea problemas hipotéticos, no necesariamente escolares, tomados de la vida corriente y que enfatiza la producción de múltiples alternativas de solución y el análisis de sus posibles consecuencias positivas y negativas antes de quedarse con la solución que, en términos de costo, riesgo y precio, se considere la mejor.

Esta técnica fue mucho más eficaz que otras utilizadas para la mejora de reflexividad y además consiguió consistencia de resultados positivos, que se mantenían ocho semanas después de la intervención, y una cierta generalización de efectos.

Nosotros la utilizamos con problemas sencillos tomados de la vida cotidiana.

### 3.3.5. Modelado participativo

Hay datos de numerosos estudios que avalan la eficacia del uso del modelado, y en concreto, del modelado participativo –aquél tipo de modelado en que hay relación directa entre modelo y observador y dispensación de refuerzo por parte del modelo al observador cuando éste imita la conducta pertinente–, para incrementar la reflexividad (Cohen y Przybycien, 1974; Debús, 1976; Denney, 1972; Meichenbaum, 1981; Meichenbaum y Goodman, 1969 y 1971; Ridberg, Parke y Hetherington, 1971; Yando y Kagan, 1968, etc.).

El modelado está continuamente presente en el programa, inmerso en las otras técnicas y en todas las sesiones del mismo: la profesora ejemplifica ante los alumnos la realización de los ejercicios del programa para que éstos aprendan reflexividad y los corrige verbalizando las estrategias de solución.

### 3.3.6. Reforzadores

El refuerzo contingente a la realización de la conducta se ha mostrado sumamente eficaz para incrementar el tiempo de latencia y también, aunque en menor grado, para disminuir los errores (Briggs y Weinberg, 1973; Loper, Hallahan y Mckinney, 1982; Peters y Rath, 1983; Yap y Peters, 1985, etc.).

Para reforzar de modo contingente la ejecución de los alumnos utilizamos en cada ejercicio la aprobación social y la crítica constructiva, animando a la mejora a los que se equivocaban.

## 4. RESULTADOS

Para corroborar los supuestos formulados en las hipótesis realizamos diversas pruebas «t», de cara a delimitar la posible diferencia de medias existente entre los grupos, antes y después de la aplicación del programa. Los resultados que obtuvimos son los que siguen:

### 4.1. Reflexividad

Tal y como pensábamos, no encontramos diferencia significativa de medias en errores ( $t: 0,92$ , no significativa) entre sujetos experimentales y sujetos de control en el pretest, antes de la intervención. Sin embargo, al contrario de lo que creíamos, si la encontramos en latencias ( $t: 2,14$ ,  $p < 0,05$ ) a favor de los sujetos del grupo experimental, que empleaban más tiempo, con diferencia significativa de medias, y cometían más errores que los de control, aunque en este caso la diferencia no era significativa; en definitiva, los sujetos experimentales eran menos eficaces que los de control: cometían más errores en más tiempo (Tabla n.º 1).

TABLA 1

*Medias y valores de «t» en errores y latencias en el test MFF20 para sujetos experimentales y de control en pretest*

#### PRETEST

	Media Experimental	Des. Típ.	Media Control	Des. Típ.	GL	«t»	Signif.
ERRORES	4,1333	4,547	3,2581	2,645	59	0,92	No sign.
LATENCIAS	26,5567	12,156	21,2323	6,559	59	2,14	$p < 0,05$

Analizando los datos del postest, aplicado inmediatamente después de concluir la intervención, encontramos, tal y como habíamos supuesto (Hipótesis 1.<sup>a</sup>), diferencia significativa de medias entre los sujetos del grupo experimental y los de control tanto en

errores ( $t: 2,92, p < 0,01$ ), como en latencias ( $t: 5,73, p > 0,001$ ); los sujetos del grupo experimental empleaban más tiempo que los de control en resolver la tarea y cometían menos errores, en ambos casos con diferencia significativa de medias; habían incrementado su reflexividad de modo sustantivo frente a los sujetos del grupo de control (Tabla n.º 2).

TABLA 2

*Medias y valores de «t» en errores y latencias en el test MFF20 para sujetos experimentales y de control en posttest*

POSTEST

	Media Experimental	Des. Típ.	Media Control	Des. Típ.	GL	«t»	Signif.
ERRORES	1,3333	1,729	3,1290	2,907	59	2,92	$p < 0,01$
LATENCIAS	30,7133	11,457	17,3145	6,080	59	5,73	$p < 0,001$

Habíamos supuesto que los sujetos experimentales crecerían en reflexividad, por efecto del programa, con respecto a su situación de partida, lo que se reflejaría confrontando las puntuaciones obtenidas en el posttest y en el pretest por el mismo grupo. No ocurriría así en el grupo de control, en que se mantendrían los niveles de reflexividad-impulsividad del pretest (Hipótesis 2.<sup>a</sup>). Todos estos aspectos se corroboraron casi tal y como se habían previsto: los sujetos experimentales disminuyeron su tasa de errores ( $t: 3,50, p < 0,01$ ) e incrementaron su tasa de latencias, aunque en este último caso la diferencia de medias no fue significativa ( $t: 1,51$ ), mejorando, por tanto, sustancialmente, su reflexividad y reduciendo su impulsividad. Los sujetos de control mantuvieron tasas similares de errores ( $t: 0,22$ , no significativa), sin embargo disminuyeron la de latencias ( $t: 3,3, p < 0,01$ ). No se dio mejora significativa en reflexividad, ya que no incrementaron sus aciertos. Se trata, probablemente, del efecto del aprendizaje del test, que les llevó a obtener resultados parecidos en tasa de aciertos-errores dedicando algo menos de tiempo a la resolución de la tarea. Estos sujetos no habían aprendido estrategias cognitivas de tipo reflexivo, por lo que no mejoraron la calidad del rendimiento. (Tabla n.º 3).

TABLA 3

*Medias y valores de «t» en errores y latencias en el test MFF20 para sujetos experimentales y de control en pretest-postest*

SUJETOS EXPERIMENTALES

	Media Pretest	Des. Típ.	Media Posttest	Des. Típ.	GL	«t»	Signif.
ERRORES	4,1333	4,547	1,3333	1,729	29	3,50	$p < 0,01$
LATENCIAS	26,5567	12,156	30,7133	11,457	29	1,51	No sign.

## SUJETOS DE CONTROL

	Media Pretest	Des. Típ.	Media Postest	Des. Típ.	GL	«t»	Signif.
ERRORES	3,2581	2,645	3,1290	2,907	29	0,22	No sign.
LATENCIAS	21,2323	6,559	17,3145	6,080	29	3,30	p<0,01

### 4.2. Desarrollo moral

Los datos obtenidos por ambos grupos en pretest y postest, respecto a la medida sobre desarrollo moral, utilizando el DIT, aparecen reflejados en la Tabla n.º 4:

TABLA 4

Variables	Grupo de Control		Grupo Experimental	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Estadio 2	13,4214	13,1750	18,4214	18,7786
Estadio 3	27,8143	30,0821	23,0571	25,6250
Estadio 4	30,8000	30,0821	29,3679	21,9929
Estadio 5A	15,5643	14,0143	14,9714	21,8714
Estadio 5B	2,4929	1,8893	3,0750	4,4500
Estadio 6	0,8286	1,4179	1,0643	0,4750
Item A	3,0821	2,1321	5,1036	2,6071
Item M	5,8107	6,8893	4,8679	4,0250
Índice P	18,9000	17,3500	19,1250	26,8179

Habíamos supuesto que no existiría diferencia significativa de medias en cuanto al desarrollo moral, medido con el DIT de Rest (1986), entre los sujetos experimentales y los de control, en el pretest. Únicamente se dio diferencia significativa de medias en el estadio 2 a favor del grupo experimental ( $t: 2,17, p<0,05$ ), lo que, en principio, podría ser indicativo de un menor desarrollo moral de partida en dicho grupo, pero como no existe diferencia significativa en los otros estadios, ni tampoco en las puntuaciones A y M ni en el índice global P, podemos afirmar que ambos grupos son equivalentes en el pretest, como se observa en la tabla n.º 5.

TABLA 5

*Medias y valores de «t» en estadios del desarrollo moral, en ítems A y M y en índice P, medidos por el test DIT de Rest (1986) para sujetos experimentales y de control en el pretest*

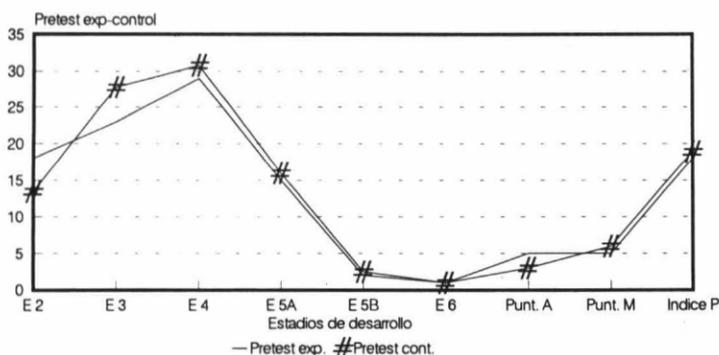
	Media Experimental	Des. Típ.	Media Control	Des. Típ.	GL	«t»	Signif.
Estadio 2	18,4214	8,344	13,4214	8,897	53,78	2,17	p<0,05
Estadio 3	23,0571	12,206	27,8143	12,613	53,94	1,43	No sign.

TABLA 5 (continuación)

	Media Experimental	Des. Típ.	Media Control	Des. Típ.	GL	«t»	Signif.
Estadio 4	29,3679	13,640	30,8000	12,221	53,36	0,41	No sign.
Estadio 5A	14,9714	9,835	15,5643	8,757	53,29	0,24	No sign.
Estadio 5B	3,0750	3,719	2,4929	4,212	53,18	0,55	No sign.
Estadio 6	1,0643	2,399	0,8286	2,326	53,95	0,36	No sign.
Item A	5,1036	6,927	3,0821	4,696	54	1,28	No sign.
Item M	4,8679	6,755	5,8107	6,050	53,46	0,55	No sign.
Índice P	19,1250	11,969	18,9000	10,023	52,38	0,08	No sign.

GRÁFICO N.º 1

Desarrollo moral. Pretest. Experimental-Control



Habíamos supuesto que el incremento de reflexividad, fruto del programa, —que ya se ha constatado antes— en los sujetos del grupo experimental, conduciría a un progreso en el desarrollo del juicio moral de estos sujetos frente a los del grupo de control, en que no se daría la mejora en reflexividad ni tampoco el crecimiento en desarrollo moral (Hipótesis 3.<sup>a</sup>). Estos aspectos fueron analizados a partir de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en el DIT, en el postest. No encontramos diferencia significativa de medias en el nivel preconventional (estadios 1 y 2) y sí en el convencional, en el estadio 4, a favor de los sujetos del grupo de control ( $t: 2,43, p < 0,05$ ). La explicación de este hecho es muy sencilla: ha descendido la puntuación de los sujetos del grupo experimental, en este estadio, porque se incrementa la de los estadios siguientes. De hecho, en el nivel postconventional o de principios encontramos diferencia significativa de medias a favor de los sujetos del grupo experimental en el subestadio 5A ( $t: 2,67, p < 0,05$ ) y también la encontramos en el estadio 5B en el mismo sentido, aunque en este caso no llega a ser significativa (Tabla n.º 6). En el estadio 6 la diferencia se produce a favor del grupo de control, aunque en este caso no llega tampoco a ser significativa y, en ambos grupos,

se trata de puntuaciones muy bajas. En la puntuación del índice P, que aglutina los estadios referidos al nivel postconvencional, encontramos, de nuevo, diferencia significativa de medias a favor de los sujetos del grupo experimental ( $t: 2,86, p < 0,01$ ). Este hecho nos parece sumamente importante por tratarse de la puntuación más ilustrativa de la prueba. Antes de la intervención no existía diferencia significativa de medias en dicho índice (Tabla n.º 5) y sí existe ahora, por efecto de la aplicación del programa de incremento de reflexividad (Tabla n.º 6, Gráfico n.º 2).

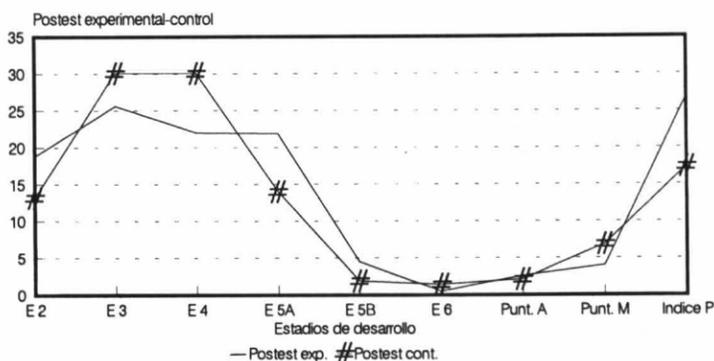
TABLA 6

*Medias y valores de «t» en estadios del desarrollo moral, en ítems A y M y en índice P, medidos por el test DIT de Rest (1986) para sujetos experimentales y de control en el postest*

	Media Experimental	Des. Típ.	Media Control	Des. Típ.	GL	«t»	Signif.
Estadio 2	18,7786	11,192	13,1750	10,664	53,87	1,92	No sign.
Estadio 3	25,6250	11,825	30,0821	13,165	53,39	1,33	No sign.
Estadio 4	21,9929	12,390	30,0821	12,545	53,99	2,43	$p < 0,05$
Estadio 5A	21,8714	11,771	14,0143	10,234	53,98	2,67	$p < 0,05$
Estadio 5B	4,4500	6,465	1,8893	3,424	54	1,85	No sign.
Estadio 6	0,4750	1,968	1,4179	2,769	54	1,47	No sign.
Item A	2,6071	4,736	2,1321	5,214	53,51	0,36	No sign.
Item M	4,0250	4,729	6,8893	8,542	54	1,55	No sign.
Índice P	26,8179	13,592	17,3500	11,006	51,76	2,86	$p < 0,01$

GRÁFICO N.º 2

*Desarrollo moral. Postest. Experimental-Control*



Por último, habíamos previsto que los sujetos del grupo experimental progresarían en desarrollo del juicio moral, del pretest al postest, cosa que no ocurriría con los sujetos del grupo de control (Hipótesis 4.<sup>a</sup>). Encontramos diferencia significativa de medias en el grupo experimental, en el estadio 4 ( $t: 2,22, p < 0,05$ ), cuyas puntuaciones bajaron en el postest, así como en el estadio 5A ( $t: 2,52, p < 0,05$ ), en que la puntuación media subió en el postest. En el estadio 5B se produjo también un aumento de las puntuaciones en el

postest, aunque la diferencia de medias no fue significativa ( $t: 1,06$ ) –ya avanzamos como explicación de la disminución de puntuación del estadio 4–, que es notable, el crecimiento que se produce en el estadio 5A y 5B, que es casi matemáticamente equivalente: se disminuye en un estadio inferior porque se crece en otros superiores. En el estadio 6 se produjo una ligera disminución de puntuación en el postest, que tampoco fue significativa. En el índice P, que integra las puntuaciones referidas al nivel III, postconvencional o de principios (estadio 5, subestadios A y B, y estadio 6) sí que se observó diferencia significativa de medias ( $t: 2,49$ ,  $p>0,05$ ), lo que nos parece sumamente importante (Tabla n.º 7, Gráfico n.º 3). Por el contrario, no se dio diferencia significativa de medias en el grupo de control, entre antes y después de la intervención, en ninguno de los estadios ni en el índice P, en que se produjo una ligera caída con respecto al pretest. También se produjo una disminución en las puntuaciones de los estadios 5A y 5B, y sólo un crecimiento muy pequeño en el estadio 6 (Tabla n.º 7, Gráfico n.º 4).

TABLA 7

*Medias y valores de «t» en estadios del desarrollo moral, en ítems A y M y en índice P, medidos por el test DIT de Rest (1986) para sujetos experimentales y de control en pretest-postest*

SUJETOS EXPERIMENTALES

	Media Pretest	Des. Típ.	Media Postest	Des. Típ.	GL	«t»	Signif.
Estadio 2	18,4214	8,344	18,7786	8,344	27	0,14	No sign.
Estadio 3	23,0571	12,206	25,6250	11,825	27	0,84	No sign.
Estadio 4	29,3679	13,640	21,9929	12,390	27	2,22	$p<0,05$
Estadio 5A	14,9714	9,835	21,8714	11,771	27	2,52	$p<0,05$
Estadio 5B	3,0750	3,719	4,4500	6,465	27	1,06	No sign.
Estadio 6	1,0643	2,399	0,4750	1,968	27	1,09	No sign.
Item A	5,1036	6,927	2,6071	4,736	27	2,09	$p<0,05$
Item M	4,8679	6,755	4,0250	4,729	27	0,65	No sign.
Índice P	19,1250	11,969	26,8179	13,592	27	2,49	$p<0,05$

SUJETOS DE CONTROL

	Media Pretest	Des. Típ.	Media Postest	Des. Típ.	GL	«t»	Signif.
Estadio 2	13,4214	8,897	13,1750	10,664	27	0,10	No sign.
Estadio 3	27,8143	12,613	30,0821	13,165	27	0,81	No sign.
Estadio 4	30,8000	12,221	30,0821	12,545	27	0,32	No sign.
Estadio 5A	15,5643	8,757	14,0143	10,234	27	0,68	No sign.
Estadio 5B	2,4929	4,212	1,8893	3,424	27	0,62	No sign.
Estadio 6	0,8286	2,326	1,4179	2,769	27	1,04	No sign.
Item A	3,0821	4,696	2,1321	4,696	27	0,92	No sign.
Item M	5,8107	6,050	6,8893	8,542	27	0,55	No sign.
Índice P	18,9000	10,023	17,3500	11,006	27	0,59	No sign.

GRÁFICO N.º 3

Desarrollo moral. Experimental pretest-postest

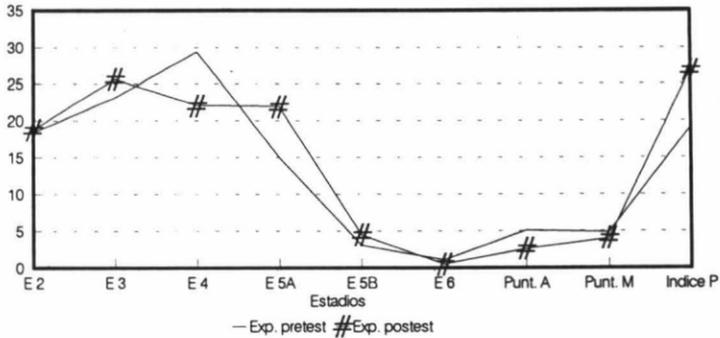
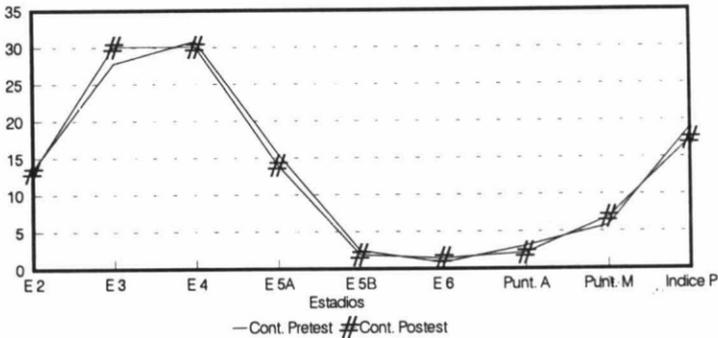


GRÁFICO N.º 4

Desarrollo moral. Control pretest-postest



## 5. DISCUSIÓN

La intervención pedagógica ha sido, en este caso, eficaz en el doble sentido en que se planteó: por un lado, ha servido para revalidar la eficacia del programa de intervención aplicado (Gargallo, 1993a) en cuanto al incremento de reflexividad. Por otro, ubicándonos en el enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral, ha sido útil para propiciar el desarrollo del juicio moral de los alumnos y esa es, sin duda, la mayor singularidad de esta investigación; nosotros utilizamos para intervenir, únicamente, un programa de incremento de reflexividad, en lugar de las técnicas específicas para promover el desarrollo moral: clarificación de valores, técnicas de cooperación, dilemas morales, etc.

Habíamos partido de una situación equivalente en desarrollo del juicio moral entre el grupo experimental y de control, en la que únicamente se daba diferencia signifi-

va en la puntuación del estadio 2, no encontrándose tal diferencia en ninguno de los otros estadios ni en la puntuación global del índice P, que integra los estadios más altos de razonamiento moral. Esa situación se modificó por efecto de la aplicación del programa de incremento de reflexividad, produciéndose diferencia significativa en el índice P, a favor del grupo experimental, y también en el estadio 5A.

Creemos, por eso, que esta investigación abre nuevas vías de intervención para propiciar el desarrollo del juicio moral; parece que además de emplear técnicas específicas de desarrollo moral, también haciendo crecer la reflexividad en los alumnos se puede, indirectamente, fomentar el desarrollo moral. La enseñanza-aprendizaje de estrategias atencionales, de procedimientos de resolución de problemas, de previsión y anticipación de consecuencias, de autocontrol verbal por el habla interna, el aprender a tomarse el tiempo necesario ante los problemas, en definitiva, el crecimiento en reflexividad conduce al crecimiento en el juicio moral.

No nos atrevemos a afirmar que ese crecimiento conduzca también a una actuación más moral del sujeto. Ese es un tema demasiado complejo como para abordarlo ahora. Nosotros seguimos pensando que el desarrollo cognitivo del sujeto –y la reflexividad es un ámbito importante de la cognición– es condición necesaria, aunque no suficiente, para el desarrollo y acción moral del mismo, sin el que es imposible llegar a un juicio moral maduro. Los datos de esta investigación avalan estos supuestos.

Por otra parte, generalmente, los programas de incremento de reflexividad se han aplicado en el aula, por sus implicaciones con el rendimiento académico (Gargallo, 1991 y 1995). Los datos que nosotros encontramos reflejan mayores virtualidades en los mismos, al menos en el tramo de edad en que se ubica esta investigación: 13-14 años. Sería sumamente interesante comprobar, ahora, si también estos hallazgos se sostienen en niños más pequeños, para los que también se dispone de programas de incremento de reflexividad: Ciclo Medio, actual 2.º y 3.º Ciclo de Primaria, (Gargallo, 1987), y 1.º Ciclo de Primaria (Gargallo, 1995). Es un reto que seguramente abordaremos en un futuro.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERKOWITZ, M.W. (1985): «The role of de discussion in moral education», en M.W. BERKOWITZ, y F. OSER, (eds.), *Moral education: theory and application*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- BRANDT, M. (1978): «Relations between cognitive role-taking performance and age, task presentation and response requeriments». *Developmental Psychology*, 14, (3), pp. 206-213.
- BRIGGS, C.H. y WEINBERG, R.A. (1973): «Effects of reinforcement in training children's conceptual tempos». *Journal of Educational Psychology*, 65, pp. 383-394.
- CAIRNS, E. y CAMMOCK, T. (1978): «The development of a more reliable version of the Matching Familiar Figures Test». *Developmental Psychology*, 56, pp. 555-560.
- (1984): «The development of reflection-impulsivity: further data». *Person. Individ. Diffi.*, 5, (1), pp. 113-115.

- (1989): *The 20-Items Matching Familiar Figures Test: Technical data*. (Manuscrito no publicado, enviado por el profesor Cairns al autor de este artículo en julio de 1989).
- CAMERON, R. (1984): «Problem solving inefficiency and conceptual tempo: A task analysis of underlying factors». *Child Development*, 55, pp. 2031-2041.
- CAMPBELL, S.B. (1973): «Cognitive styles in reflective, impulsive and hyperactive boys and their mothers». *Perceptual and Motor Skills*, 36, pp. 747-752.
- COHEN, S. y PRZYBYCIEN, C.A. (1974): «Some effect of sociometrically selected peer models on the cognitive styles of impulsive children». *Journal of Genetic Psychology*, 124, pp. 213-220.
- DEBUS, R.L. (1986): «Observational learning of reflective strategies by impulsive children». Comunicación presentada al Symposium on observational learning, *XXI Congres International de Psychologie*, julio.
- DENNEY, D.R. (1972): «Modelling effects upon conceptual style and cognitive tempo». *Child Development*, 43, pp. 105-119.
- EGELAND, B. (1974): «Training impulsive children in the use of more efficient scanning strategies». *Child Development*, 43, pp. 105-119.
- ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (1989): «La comunicación en la educación moral y en el cambio de actitudes», en AAVV, *Conceptos y Propuestas (V)*. *Papers d'educació*. Valencia: Nau Llibres.
- FEFFER, M.R. y GOUREVITCH, V. (1960): «Cognitive aspects of role-taking in children. *Journal of Personality*, 28, pp. 383-396.
- GAINES, P.D. (1971): *The modification of attentional strategies in children*. Report n.º 1, Developmental Program, Department of Psychology. (Manuscrito no publicado).
- GARGALLO, B. (1985): *El estilo cognitivo «Reflexividad-Impulsividad» y su modificabilidad. Un programa de intervención para 5º y 6º de EGB*. Tesis de licenciatura no publicada. Valencia, Universidad de Valencia.
- (1987): «La reflexividad como objetivo educativo: un programa de acción educativa», en AA.VV., *Intervención educativa y práctica escolar. Programas de acción en el aula*. Madrid, Santillana/Aula XXI.
- (1989a): *El estilo cognitivo «Reflexividad-Impulsividad». Su modificabilidad en la práctica educativa. Un programa de intervención para 8º de EGB*. Tesis doctoral publicada en microficha. Valencia, Universidad de Valencia.
- (1989b): «Reflexividad-Impulsividad. Últimos hallazgos. Perdurabilidad de los resultados obtenidos mediante un programa de intervención». *Revista Española de Pedagogía*, 189, pp. 347-375.
- (1991): «Los procesos cognitivos y el aprendizaje. La reflexividad-impulsividad y el rendimiento académico». *PAD'E*, 1, (2), pp. 119-134.
- (1993a): *PIAAR. Programa de intervención educativa para aumentar la atención y la reflexividad*. Madrid, TEA.
- (1993b): «Basic variables in reflection-impulsivity: a training programme to increase reflectivity». *European Journal of Psychology of Education*, 8, (2), pp. 151-167.

- (1995): «Un programa pedagógico de aumento de reflexividad en primer ciclo de Educación Primaria». (En prensa en *Revista de Educación*).
- GJERDE, P. F.; BLOCK, J. y BLOCK, J.H. (1985): «Longitudinal consistency of Matching Familiar Figures Test performance from early childhood to preadolescence». *Developmental Psychology*, 21, pp. 262-271.
- HARRISON, A. y NADELMAN, L. (1972): «Conceptual tempo and inhibition of movement in black preschool children». *Child Development*, 43, pp. 657-668.
- HEIDER, E.R. (1971): «Information processing and the modification of an impulsive conceptual tempo». *Child Development*, 43, pp. 657-668.
- KAGAN, J. (1965a): *Matching Familiar Figures Test*. Cambridge, Massachusetts, Universidad de Harvard.
- (1965b): «Reflection-Impulsivity and reading ability in primary grade children». *Child Development*, 36, pp. 609-628.
- (1965c): «Impulsive and reflective children: Significance of conceptual tempo», en J. A. KRUMBOLTZ (ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, vol. 1. Nueva York, Wiley.
- (1966): «Reflection-Impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo». *Journal of Abnormal Psychology*, 71, pp. 17-24.
- KOHLBERG, L. (1976): «Moral stages and moralization: the cognitive development approach», en Th. Lickona (ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- KREBS, O. y GILLMORE, J. (1982): «The relationship among the first states of cognitive development. *Child Development*, 53, pp. 877-886.
- KURDEK, L.A. (1977): «Convergent validation of perspective-taking: A one-year follow-up». *Developmental Psychology*, 13, (2), pp. 172-173.
- (1978): «Perspective-taking as a cognitive basic of children moral development». *Merril-Palmer Quarterly*, 24, pp. 4-23.
- LOPER, A. B.; HALLAHAN, D. y MCKINNEY, J. D. (1982): «The effect of reinforcement for global or analytic strategies on the performance of reflective and impulsive children». *Journal of Experimental Child Psychology*, 33, pp. 55-62.
- LURIA, A. (1959): «The directive functioning of speech in development». *Word*, 15, pp. 341-352.
- (1961): *The role of speech in regulation of normal and abnormal behavior*. Nueva York, Liveright.
- MANN, L. (1973): «Differences between reflective and impulsive children in tempo and quality of decision making». *Child Development*, 44, pp. 274-279.
- MARVIN, R.S.; GREENBERG, M.T. y MOSSLER, D.G. (1976): «The early development of conceptual perspective-taking: distinguishing among multiple perspectives». *Child Development*, 47, pp. 511-514.
- MEAD, G.H. (1934): *Mind, self and society*. Chicago, The University of Chicago Press.

- MEICHENBAUM, D. (1981): «Una perspectiva cognitivo-comportamental del proceso de socialización». *Análisis y Modificación de Conducta*, 7, (14 y 15), pp. 85-109.
- MEICHENBAUM, D. y GOODMAN, J. (1969): «Reflection-Impulsivity and verbal control of motor behavior». *Child Development*, 40, pp. 785-797.
- (1971): «Training impulsive children to talk to themselves: A mean of developing self-control». *Journal of Abnormal Psychology*, 77, pp. 115-126.
- MESSER, S.B. (1976): «Reflection-Impulsivity: A review». *Psychological Bulletin*, 83, (6), pp. 1026-1052.
- MESSER, S.B. y BRODZINSKY, D.M. (1981): «Three year stability of reflection-impulsivity in young adolescents». *Developmental Psychology*, 17, pp. 848-850.
- PETERS, R. de V. y BERNFELD, G.A. (1983): «Reflection-Impulsivity and Social Reasoning». *Developmental Psychology*, 19, (1), pp. 78-81.
- PETERS, R. de V. y RATH, J. (1973): «A component analysis of verbal self-instruction and response-cost in the cognitive-behavioral treatment of impulsive children». Comunicación presentada en la reunión del *World Congress of Behavior Therapy*, Washington, 1973.
- PIAGET, J. (1965): *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella.
- REST, J.R. (1986) *DIT Manual for the defining issues test*. Mimeo: Universidad de Minnesota. Center for the study of ethical development.
- RIDBERG, E.H.; PARKE, R.D. y HETHERINGTON, E.M. (1971): «Modification of impulsive and reflective cognitive styles through observation of film mediated models». *Developmental Psychology*, 5, pp. 369-377.
- ROBERTS, T. (1979): «Reflection-impulsivity and reading ability in seven-years-old children». *British Journal of Educational Psychology*, 49, pp. 311-315.
- SALKIND, N.J. (1978): «The development of norms for the Matching Familiar Figures Test». *JSAS. Catalog of Selected Documents in Psychology*, 8, (61).
- SCHLEIFER, M. y DOUGLAS, V.I. (1973): «Moral judgements, behaviour and cognitive style in young children». *Canadian Journal of Behavioral Science*, 5, pp. 133-144.
- SELMAN, R.L. (1971): «The relation of role-taking to the development of moral judgment in children». *Child Development*, 42, pp. 79-91.
- SHELDON, B. y KENNETH, G. (1982): «Cognitive styles and learning disabilities». *Journal of Learning Disabilities*, 15, pp. 106-115.
- SOLÍS-CÁMARA, R.P. y SOLÍS-CÁMARA, V.P. (1987): «Is the Matching Familiar Figures Test a measure of cognitive style?: A warning for users». *Perceptual and Motor Skills*, 64, pp. 59-74.
- TURNURE, C. (1975): «Cognitive development and role-taking ability in boys and girls from 7 to 12». *Developmental Psychology*, 11, pp. 202-210.
- VYGOTSKY, L. (1962): *Thought and Language*. Nueva York, Wiley.

- WELCH, L.R. (1973): «A naturalistic study of the free play behavior of reflective and impulsive four-year-old». Comunicación presentada al *Meeting of the Society for Research in Child Development*. Filadelfia, 1973.
- YANDO, R. y KAGAN, J. (1968): «The effect of teacher tempo on the child». *Child Development*, 39, pp. 27-34.
- YAP, J.N.K. y PETERS, R. de V. (1985): «An evaluation of two hypotheses concerning the Dynamic of Cognitive Impulsivity: Anxiety-over-errors or Anxiety-over-competence?». *Developmental Psychology*, 21, (6), pp. 1055-1064.
- ZAKAY, D.; BAR-EL, Z. y KRETLER, S. (1984): «Cognitive orientation and changing the impulsivity of children». *British Journal of Educational Psychology*, 54, pp. 40-50.

# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

EVALUACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE LAS PROPIEDADES  
FÍSICAS DE LA MATERIA, DIRIGIDA A ALUMNOS DE 12 A 13 AÑOS (1)

II

TERESA PRIETO RUZ (\*)  
JOSÉ HIERREZUELO MORENO (\*\*)  
EDUARDO MOLINA GONZÁLEZ (\*\*)  
JUAN BULLEJOS DE LA HIGUERA (\*\*\*)

## INTRODUCCIÓN

La necesidad de conocer y explicar la naturaleza de la materia y sus propiedades está ampliamente recogida en las disposiciones oficiales que regulan los contenidos obligatorios para el área de Ciencias de la Naturaleza en la ESO: «*El primer apartado incluye aspectos relacionados con el conocimiento de las propiedades fundamentales de la materia que, mostrando inicialmente su gran diversidad, deben conducir a plantearse la existencia de modelos que llevan a la idea de unidad de la misma*» (Pág. 121, DCB ESO I). Por otra parte, cuando en la pág. 115 se establecen las ideas básicas y generales en torno a las que se han de seleccionar y organizar los contenidos aparecen, entre otras, las siguientes:

- En la naturaleza hay materia e interacciones. Estas últimas son las causantes de los cambios en las propiedades de la materia y todo cambio está asociado a una transformación energética.
- La materia presenta gran diversidad respecto a sus propiedades y a la forma de agrupación de sus componentes.
- Las unidades que componen la materia se encuentran en movimiento.

---

(1) El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación educativa aprobado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía a través del Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado. En el n.º 305 (Septiembre-Diciembre de 1994) de la R.E. se publicó la primera parte de la investigación.

(\*) Facultad de Educación, Universidad de Málaga.

(\*\*) I.B. Reyes Católicos, Vélez-Málaga.

(\*\*\*) I.B. Albaycín, Granada.

El estudio de la naturaleza de la materia y sus propiedades físicas y químicas, incluye aspectos descriptivos y aspectos interpretativos, siendo estos últimos los que más dificultades plantean a los alumnos. El modelo cinético-molecular, en una versión elemental, resulta imprescindible para poder interpretar un amplio conjunto de propiedades de la materia que los alumnos tienen que conocer, reconocer y explicar (Brian, Lynch y Reesink, 1989; Furió, 1983; Furió y Hernández, 1987; Stavy y Stachel, 1985; Stavy, 1991; Sèré 1986). La utilidad de este modelo se justifica fundamentalmente por las siguientes razones:

- *En cuanto a los contenidos:*

- a) Favorece la comprensión de propiedades básicas de la materia, tales como masa, volumen, densidad...
- b) Favorece el aprendizaje de transformaciones básicas cuya comprensión y diferenciación resulta difícil: cambios de estado, reacciones químicas, intercambios de calor...

- *En cuanto a la naturaleza de la ciencia:*

- a) El estudio de la teoría cinético-molecular y sus aplicaciones ofrece una buena ocasión para introducir a los alumnos en el conocimiento de los modelos, su naturaleza y su papel en la ciencia.
- b) Ayuda a los alumnos a construir su conocimiento en distintos planos: el empírico y el interpretativo, diferenciando los hechos de los modelos que nos sirven para interpretarlos.
- c) Contribuye a que los alumnos tomen conciencia de la provisionalidad del conocimiento científico.

Diferentes investigaciones han puesto de manifiesto las numerosas dificultades que los alumnos de 12-14 años tienen para aprehender el modelo cinético-molecular y para aplicarlo adecuadamente a la explicación del comportamiento de la materia (Novick y Nussbaum, 1978 y 1981; Brook, Briggs y Driver, 1984; Gabel y Samuel, 1987; Llorens, 1988 y 1991; Gentil, Iglesias y Oliva, 1989; Mitchell y Kellington, 1982; Birnie, 1989). Entre las escasas investigaciones sobre intentos innovadores de producir estos aprendizajes es de resaltar las de Berkheimer, Anderson y Blakeslee (1990, *a, b y c*).

Dentro de esta última línea se inscribe el presente trabajo que recoge la segunda parte de una investigación llevada a cabo para evaluar una unidad didáctica (Bullejos *et al.*, 1992) cuyos aspectos centrales son el estudio de la naturaleza y propiedades de la materia, utilizando el modelo cinético-molecular, y la función de los modelos dentro de la ciencia.

En la primera parte de este trabajo (Hierrezuelo, Prieto, Bullejos y Molina, 1995), se trataron la filosofía y características de la unidad didáctica evaluada, el diseño y el de-

sarrollo de la evaluación, y una parte de los resultados de la misma. Los resultados incluidos correspondían a la evaluación de dos aspectos que podríamos considerar iniciales:

- a) Las hipótesis básicas del modelo cinético-molecular introducidas a través del estudio de las propiedades de los gases (forma variable, espaciado entre moléculas, movimiento de las moléculas, velocidad de las moléculas en relación a la temperatura y a otros factores, naturaleza de las moléculas y ausencia de propiedades macroscópicas en ellas).
- b) La introducción al conocimiento de la materia en los tres estados.

Si allí se expuso el análisis de las respuestas relativas a cuestiones que indagaban sobre el conocimiento de la materia, lo que es materia y lo que no lo es, la naturaleza corpuscular de la materia y las propiedades básicas de los gases, en éste se describe la parte correspondiente al aprendizaje de transformaciones básicas de la materia y de cómo el modelo cinético puede explicar los cambios de estado, los intercambios de calor que en ellos se producen y las diferencias con otros procesos que también implican intercambios de calor.

No obstante, y aunque explicitados ampliamente en la primera parte, antes de entrar en los datos consideramos preciso recordar muy brevemente una serie de principios que impregnaban la unidad didáctica a fin de situar al lector nuevo en el tema.

1. En cuanto al enfoque del trabajo en el aula se consideraban factores fundamentales:
  - a) Centrado en los alumnos, a los que se reconoce responsables de su propio aprendizaje. Por esta razón se concede un papel fundamental a sus ideas previas, sus actitudes y sus expectativas.
  - b) Se concede gran transcendencia a la interacción de los alumnos cuando trabajan en grupos, a la reflexión y las discusiones entre ellos mismos y entre ellos y el profesor.
2. En cuanto al contenido y a su secuencia:
  - a) A partir de la iniciación a la versión simplificada de la teoría cinético-molecular a través del estudio de los gases, se continúa con la aplicación de la misma al estudio y explicación de fenómenos macroscópicos sencillos, tales como: calentamiento, dilatación y cambios de estado.
  - b) Se ha insistido, por considerarlos clave, en aspectos como: distancias relativas entre las moléculas en los diferentes estados; conservación de la masa en las transformaciones y ausencia de propiedades macroscópicas en las moléculas.

- c) Se ha dedicado esfuerzo e interés en procurar a los alumnos ocasiones de acercarse al modo en que la ciencia es construida. Este énfasis resulta tanto más justificado por cuanto venimos considerando que buena parte de la dificultad de los alumnos para entender y utilizar la teoría cinética radica en su ignorancia sobre lo que significa una teoría científica, lo cual les impide llegar a establecer las diferencias oportunas entre hechos y fenómenos a interpretar y teoría o modelo científico.
3. Aspectos metodológicos especialmente enfatizados han sido los siguientes:
- a) Someter a los alumnos a actividades de observación e interpretación de fenómenos clave que contradicen sus percepciones más frecuentes, a fin de conseguir una mayor acomodación de esta teoría en sus mentes.
  - b) Generar ocasiones y aprovecharlas para buscar explicaciones utilizando la teoría e ir la desarrollando de una manera progresiva, acorde con las capacidades y necesidades de los alumnos.
  - c) Tratar de ejercitar el pensamiento de los niños en el sentido de que éstos relacionen el comportamiento macroscópico que ellos aprecian y sean capaces de aportar explicaciones usando el modelo.

El diseño, construcción y administración de las pruebas se expusieron en la primera parte de este trabajo. Recordamos que éstas se realizaron a unos 300 alumnos en dos ocasiones; la primera, en el mes de febrero, como un control normal al final del trabajo con la unidad didáctica, y la segunda, en junio, transcurriendo entre ambas ocasiones un mínimo de tres meses.

Al igual que en la primera parte, se presentan los datos agrupados por ideas o significados clave. El contenido de las tablas muestra las respuestas de los alumnos y se indica entre paréntesis la pregunta relacionada que puede consultarse en el anexo. Los números se refieren a los porcentajes de alumnos que dan esa respuesta en las dos ocasiones en las que se realizó la prueba.

## 1. CAMBIOS DE ESTADO

*Es posible encontrar a todas las sustancias en los tres estados de agregación*

Uno de los objetivos de la unidad consistía en conseguir que los alumnos superasen una idea ampliamente constatada por los profesores: la de considerar que el estado de agregación en el que ellos observan habitualmente a las sustancias, es un estado en el que éstas se encuentran permanentemente.

Podemos entender la consolidación de una idea de esta naturaleza si tenemos en cuenta, por una parte, que los niños construyen su pensamiento fundamentalmente basándose en sus percepciones y, por otra, que el lenguaje de la vida diaria contribuye a

reforzarlas, ya que, por ejemplo, decimos: «*los gases se comprimen*» o «*los sólidos son rígidos*», y en cambio, tienen pocas ocasiones de oír o leer las correspondientes expresiones correctas desde el punto de vista científico: «*las sustancias, cuando están en estado gaseoso, se comprimen*» o «*las sustancias, cuando están en estado sólido, son rígidas*». Incluso, después de estudiar los cambios de estado es fácil para los alumnos pensar que, si bien existen algunas sustancias que pueden estar en los tres estados de agregación, como el agua, existen otras, como el oxígeno, que sólo se presentan en un estado.

En la unidad se dedicó especial atención a conseguir que los alumnos llegasen al convencimiento de que cualquier sustancia es susceptible de existir en cualquiera de los tres estados de agregación, con tal de que los valores de presión y la temperatura sean los adecuados (2).

Las cuestiones 1 y 2 recogidas en el Anexo indagaban la adquisición de esta idea. Los resultados se muestran en la Tabla I.

TABLA I	FEBRERO	JUNIO
El butano puede estar líquido y sólido (Pregunta 1)	72,9	70,2
<i>Depende de la temperatura</i>	(45,8)	(46,8)
<i>Todo cuerpo puede estar en los tres estados</i>	(4,2)	(7,5)
Una piedra sí puede pasar al estado gaseoso (Pregunta 2)	49,1	53,0
<i>Calentándola hasta ebullición</i>	(33,7)	
<i>Porque los cuerpos pueden estar en los tres estados</i>	(9,7)	

Se aprecia que los alumnos contestan más acertadamente en el caso del butano. Estas diferencias podrían estar en relación con la diferente percepción que los alumnos tienen de estos dos ejemplos. La piedra es un «objeto» más cotidiano y más perceptible que el gas, por tanto más ligado a significados fuertemente arraigados en la mente. Aunque el gas butano sea una sustancia de uso cotidiano, su percepción está ligada al conocimiento científico del alumno, al conocimiento de la presión y de la tecnología que fundamenta el uso de las bombonas, etc. Por otra parte, podría tener relación también con las respuestas el que los alumnos tengan la percepción de que el butano está líquido en las bombonas, y en este sentido podría interpretarse el hecho de que casi un 10 por 100 de las respuestas decían que el butano puede estar líquido pero no sólido.

(2) No hemos considerado conveniente matizar el que algunas sustancias no pueden estar en los tres estados porque se descomponen. Tampoco insistiremos en la incidencia de la presión.

### *La temperatura se mantiene constante durante el cambio de estado*

Un aspecto fundamental de los cambios de estado que los alumnos deben saber es el hecho de que la temperatura se mantiene constante durante los mismos, no dependiendo esa temperatura ni de cómo se lleva a cabo el proceso ni de la cantidad de sustancia, etc.

En las cuestiones destinadas a que demostrasen su comprensión de este hecho (3, 4 y 5 del anexo) se utilizaron dos ejemplos conocidos en la vida diaria: el caso del agua y el de la mantequilla. Es de destacar que, aunque satisfactorios en el caso del agua, los que se refieren a la mantequilla no lo son tanto, tal como podemos ver en la Tabla II.

TABLA II	FEBRERO	JUNIO
La temperatura que marca el termómetro introducido en hielo que se funde no cambia porque se está produciendo un cambio de estado (Pregunta 3)	51,1	55,3
La temperatura de ebullición del agua es de 100° C aunque esté encima de la lava (Pregunta 4)	66,7	63,2
La temperatura de la mantequilla no cambia mientras se está derritiendo (Pregunta 5)	36,3	28,9

Una vez más, se pone de manifiesto que el contexto del ejemplo utilizado en las cuestiones influye en las respuestas de los alumnos. Posiblemente éstos están más familiarizados con los cambios de estado del agua que con los de la mantequilla, situación que no se había tratado en la unidad.

### *Explicación de la condensación*

Muchos fenómenos atmosféricos están relacionados con la condensación del agua en estado gaseoso que se encuentra en el aire. Dado que ese agua no se puede percibir directamente, los alumnos encuentran dificultades al intentar explicar aquellos fenómenos en los que participa.

Los ítems empleados para indagar en estas ideas (preguntas 6 y 7) utilizaron el ejemplo del cambio del agua gaseosa a líquida al tomar contacto con una superficie fría, un cristal. Se trataba de comprobar si los alumnos, siendo capaces de identificar el agua como la sustancia que «empaña» el cristal, comprendían, además, que el agua está en el aire y que el causante de la condensación era el contacto con una superficie más fría que el aire.

Los resultados, recogidos en la Tabla III, ponen de manifiesto que algo más de la tercera parte de los estudiantes analizaron correctamente el fenómeno.

Todavía es destacable la persistencia de algunos errores que aparecen en las respuestas. Estas respuestas aluden a que el aire, al enfriarse, se hace líquido o empaña al cristal (alrededor del 20 por 100 en ambas preguntas). Porcentajes cercanos al 10 por 100 de las respuestas se refieren a que el aire se convierte en agua, porcentaje semejante a los que aluden directamente al frío como causa que explica el empañado del cristal.

Respecto a los que señalan la diferencia de temperatura como razón por la que se empañan los cristales y no la cama o la cara de una persona, los porcentajes de respuestas correctas son superiores a los que dijeron que era el agua la causa de que se empañen. Esto puede explicarse porque los alumnos se dan cuenta de que es necesario un enfriamiento para que se produzca una condensación, sin embargo, no tienen claro qué es lo que se condensa en el proceso.

TABLA III	FEBRERO	JUNIO
Lo que empaña el cristal del coche es agua (Pregunta 6)	44,4	30,6
<i>Que se ha condensado</i>	(22,2)	(20,8)
<i>Al disminuir la temperatura</i>	(25,9)	(22,2)
<i>Que está en el aire</i>	(18,5)	(15,3)
Se empaña el cristal y no la cara del amigo porque el cristal está más frío que la cara	43,6	56,9
Lo que empaña el cristal de la habitación es agua (Pregunta 7)	45,2	30,2
<i>Que se ha condensado</i>	(32,1)	(11,8)
<i>Que está en el aire</i>	(16,7)	(14,5)
<i>Al disminuir la temperatura</i>	(31,0)	(18,4)
Se empaña el cristal y no la cama porque el cristal está más frío que la cama	48,9	31,6

#### *Identificación de la evaporación como explicación de algunos fenómenos*

##### *a) El ciclo del agua*

Un elemento indispensable para comprender el ciclo del agua es conocer que el agua de lluvia, nieve, etc., procede de la evaporación de las aguas superficiales. La prueba de evaluación contenía una cuestión (pregunta 8) indagando sobre el conocimiento de

esa procedencia. Aunque en la redacción no se hacía ninguna mención al ciclo del agua, con el fin de no dar pistas, el porcentaje de respuestas correctas es muy alto, el 81,3 por 100 en febrero y el 74,4 por 100 en junio. Cabe destacar que el 50 por 100 de los alumnos se refieren a todo el ciclo del agua en su respuesta, aun cuando no era necesario hacerlo para dar una explicación correcta.

A pesar de tan buenos resultados, cabe señalar algunas respuestas «curiosas», que pueden poner de manifiesto algunas dificultades de comprensión. Entre ellas destacamos las siguientes: «*la tierra de los océanos se está chupando el agua de los océanos*», «*los océanos tienen más agua cada día*», «*los océanos no se llenan porque las moléculas se extienden por todo el océano*». Esta última respuesta se repite en varios alumnos de una u otra forma, alegando que el mar sea más ancho o más grande que los ríos y eso permite que entre continuamente agua en él sin que tenga que subir. De alguna forma el agua se reparte y «cabe» en el mismo sitio que la que ya había.

b) Percepción de los olores

Con la interpretación de la evaporación nos podemos encontrar que los alumnos entiendan que la sustancia que se evapora desaparece o se convierte en otra sustancia (que pueden identificar como aire o con el nombre genérico de gas). Desde nuestro punto de vista, un objetivo de aprendizaje es que los alumnos tengan claro que la sustancia sigue existiendo, y que no ha experimentado ningún cambio que afecte a su naturaleza intrínseca. En la pregunta 9 se indagaba en este problema pidiendo explicaciones al hecho de que se seque en pocos minutos una mesa sobre la que se ha derramado acetona. También a esta idea alude la pregunta 10, esta vez tomando la gasolina como ejemplo.

TABLA IV	FEBRERO	JUNIO
La acetona se ha evaporado (Pregunta 9.1)	81,5	83,1
Las moléculas son ahora de acetona (Pregunta 9.3)	64,8	66,3

La mayoría de los alumnos, Tabla IV, identifica el proceso de evaporación como el responsable de que la acetona «haya desaparecido», y dos de cada tres dicen que las moléculas siguen siendo de acetona. Sin embargo, alrededor del 16 por 100, tanto en febrero como en junio, creen que después de la evaporación las moléculas son de aire, mientras que otro 18 por 100 dice que después de la evaporación las moléculas son de olor.

Un fenómeno considerado importante en la unidad era explicar cómo es posible oler sustancias que se encuentran lejos de la nariz. La pregunta 9.2 pedía explicaciones sobre por qué se huele la acetona cuando nos encontramos lejos de la mesa, o la gasoli-

na de un bote destapado. Los resultados, recogidos en la Tabla V, indican en qué medida los alumnos aluden a los cuatro procesos principales que se pueden considerar en el fenómeno por el cual percibimos los olores.

TABLA V	FEBRERO	JUNIO
La acetona (gasolina) se ha evaporado o pasado a gas	47,2/39,3	57,8/42,1
La acetona (gasolina) gaseosa se mezcla, se difunde o se mueve en el aire	67,6/83,3	78,3/81,6
La acetona (gasolina) gaseosa o las moléculas de acetona (gasolina) llegan a la nariz o al olfato	31,5/39,3	27,7/13,2
El cerebro interpreta la acción de las moléculas sobre la nariz como un olor característico	14,8/14,3	8,4/6,6

El proceso al que más se refieren los alumnos (entre el 68 y el 82 por 100) es a la difusión de la sustancia gaseosa (o las moléculas de acetona) en el aire. Consideramos posible que algunos alumnos no se hayan referido a la evaporación por considerarla evidente. Sólo la tercera parte de los alumnos se refieren a que las moléculas o la acetona han de llegar a la nariz y, alrededor del 10 por 100 que ese contacto acetona-nariz es interpretado por el cerebro como un olor.

## 2. DIFERENCIA ENTRE INTERPRETACIÓN Y DESCRIPCIÓN

### *Diferenciar entre descripción e interpretación teórica*

Objetivo fundamental del aprendizaje de las ciencias es que los alumnos sepan diferenciar entre las interpretaciones y las descripciones que hacen de lo observado; que reconozcan que las explicaciones van más allá de las descripciones y necesitan de una teoría, y que las teorías son fruto de la creatividad de los científicos y permiten no sólo explicar interpretando, sino predecir comportamientos. El objetivo es que los alumnos sean capaces de distinguir, en frases como las siguientes: «*las sustancias en estado gaseoso pueden comprimirse disminuyendo su volumen*» y «*cuando se comprime un gas las moléculas se acercan, disminuyendo la distancia entre ellas*», una descripción de lo observado en la primera y una explicación en la segunda.

La cuestión 11 iba destinada a comprobar en qué grado los alumnos eran capaces de identificar y discriminar entre frases como las anteriores. Los resultados son alentadores, por cuanto aproximadamente la mitad de los alumnos clasifica correctamente las cinco frases propuestas en el ítem.

En cuanto al resultado de cada una de las frases, todas son clasificadas correctamente, en porcentajes que oscilan entre el 75 y el 85 por 100 de los alumnos, a excepción de la frase «*los gases se mezclan entre sí fácilmente, proceso conocido como difusión*» que fue considerado como una descripción por el 60,4 por 100 en febrero y por el 52,1 por 100 en junio.

Los resultados parecen positivos, sobre todo si tenemos en cuenta que en otras preguntas, en las que no se pedía expresamente que realizaran distinciones de esta naturaleza, se puede observar que son los propios alumnos los que establecen una diferencia clara entre los dos niveles de conocimiento, no introduciendo explicaciones moleculares cuando se trata de describir observaciones, y viceversa.

#### *Explicación de la dilatación/contracción de un gas*

Un fenómeno básico estudiado en la unidad es el cambio de volumen que experimenta un gas cuando, *manteniendo constante la presión*, varía la temperatura. Las preguntas 12a y 13a de la prueba ofrecían a los alumnos la posibilidad de demostrar su capacidad para, de forma abierta, es decir, sin ninguna orientación, describir y explicar lo que ocurre en una situación problema consistente en introducir una jeringa llena de aire en un recipiente con agua caliente o con agua fría. Se les demandaba, específicamente, respuestas a nivel macroscópico y al nivel de la interpretación con la teoría cinético-molecular.

Dado que se trataba de cuestiones abiertas, las respuestas han debido ser categorizadas en función de su contenido. Los resultados correspondientes a la pregunta 12a se muestran en la Tabla VI. Los de la respuesta a la pregunta 13a son similares y no los incluimos porque no añaden nueva información.

En cuanto a identificar el cambio, algunos alumnos citan más de un cambio macroscópico en el aire o más de un cambio en las moléculas. En la tabla se han incluido los datos referidos a alumnos que dicen que el aire se calienta o que el aire aumenta de volumen, y a aquellos alumnos que se refieren a los dos cambios. También se ha incluido información sobre el porcentaje de alumnos que se refieren a que las moléculas se mueven más rápidas o que aumenta la distancia y el porcentaje de alumnos que se refieren a ambos cambios.

Hay alumnos que se refieren a que aumenta la presión del aire (alrededor del 7 por 100), lo cual no es estrictamente correcto, pero puede considerarse positivo el que consideren un nuevo factor. De igual manera debemos considerar positivo que haya alumnos que dicen que aumenta el número de golpes de las moléculas (alrededor del 25 por 100), conclusión a la que se puede llegar al considerar que aumenta la velocidad de las moléculas sin tener en cuenta que simultáneamente aumente el volumen en el que está contenido.

Un aspecto negativo que hemos encontrado en esta pregunta, y en otras, es que los alumnos designan erróneamente el proceso, aun a pesar de ser capaces de describirlo con bastante corrección. Así, sólo el 31,2 por 100 en febrero y el 24,5 por 100 en junio decían que el proceso que ocurre en la jeringa al meterla en agua caliente se llama dilatación, siendo destacable que el 42 por 100 decía que ese proceso se debía de llamar expansión.

TABLA VI	FEBRERO	JUNIO
<i>Nivel descriptivo</i>		
El aire se dilata, aumenta de volumen o se expande	63,5	51,5
El aire se calienta o aumenta de temperatura	20,8	25,5
Aumenta la presión del aire	7,3	9,6
El aire se calienta o el aire aumenta de volumen	72,9	63,8
El aire se calienta y el aire aumenta de volumen	11,5	12,8
<i>Nivel interpretativo</i>		
Aumenta la distancia entre las moléculas	60,4	60,6
Las moléculas se mueven más rápidamente	34,4	38,3
Las moléculas golpean con más fuerza	13,5	14,9
Aumenta la energía de las moléculas	3,1	6,4
Aumenta la distancia o las moléculas se mueven más rápidas	72,9	71,3
Aumenta la distancia y las moléculas se mueven más rápidas	21,9	27,7

### *Estudio de la presión de un gas*

En la instrucción se intentó que los alumnos adquiriesen una primera noción cualitativa de la presión de un gas relacionándola con la propiedad que tienen los gases de empujar a los cuerpos con los que están en contacto. Asimismo, se hizo hincapié en la capacidad de ejercer presión de los gases aun cuando estén en reposo, y se hizo referencia a la presión atmosférica como ejemplo, familiar para los alumnos, de este comportamiento.

Se destacó el hecho de que la presión, junto a la temperatura y el volumen, son propiedades que sirven para describir y determinar el estado de un gas. Desde el punto de vista interpretativo, la presión está relacionada con el número e intensidad de los golpes que pueden ejercer las moléculas del gas sobre el cuerpo colocado en contacto con él. A su vez, esos factores están relacionados con la velocidad de las moléculas y con el número de éstas por unidad de volumen. Es evidente que, aunque las relaciones se han trabajado sólo desde el punto de vista cualitativo, se trata de consideraciones que plantean gran dificultad para los alumnos de 12-13 años, ya que su análisis correcto exige establecer relaciones multifactoriales.

Estas dificultades se ponen de manifiesto en las respuestas a las cuestiones 14, 15 y 16, y así, aunque son muy elevados los porcentajes de alumnos capaces de predecir correctamente aumentos o disminuciones de presión en función de la correspondiente variación de temperatura o de los cambios en la masa de gas contenida en un determinado recipiente, las explicaciones que ofrecen para justificar sus respuestas no se pueden considerar correctas en la misma medida.

#### *Variación de la presión con la temperatura*

Según se aprecia en la Tabla VII, son pocos los alumnos que dan una explicación correcta y completa al porqué aumenta la presión cuando se calienta el aire contenido en el interior de una jeringa (pregunta 14), aunque el porcentaje de alumnos que responde que la presión aumenta y da, al menos, un argumento correcto de por qué sucede esto, ronda el 50 por 100.

Entre las explicaciones erróneas destacan, en un porcentaje cercano al 25 por 100, aquellos que argumentan que ha aumentado el espacio entre las moléculas, o que no hay bastante espacio entre las moléculas, o que las moléculas quieren separarse y no pueden.

TABLA VII	FEBRERO	JUNIO
La presión es mayor cuando se calienta el aire contenido en el interior de la jeringa	84,4	89,4
Dicen que la presión es mayor y dan al menos una de las siguientes razones	58,3	47,9
<i>Es mayor porque las moléculas se mueven más rápidas</i>	38,5	31,9
<i>Es mayor porque hay más golpes de las moléculas</i>	28,1	37,2
<i>Es mayor porque las moléculas golpean con más fuerza</i>	20,8	17,0
<i>Es mayor porque las moléculas tienen más energía</i>	12,5	5,3

#### *Variación de la presión al variar la cantidad de gas*

Si tenemos en cuenta que la presión depende del número de golpes que las moléculas pueden dar sobre las paredes del recipiente en cada unidad de tiempo y así se les ha explicado a los alumnos, es previsible que éstos relacionen el número de golpes con la cantidad de sustancia. Dos cuestiones, 15 y 16, indagaron en esta problemática. En la primera, se introduce una cantidad de gas en un recipiente rígido que ya contiene cierta cantidad del mismo; en la segunda, se extrae una cantidad de gas de un recipiente en

condiciones similares al anterior. En ambos casos se preguntaba sobre la evolución de la presión, en comparación con su valor al principio.

Más del 50 por 100 de los alumnos reconocen adecuadamente en qué situación es mayor, y dan, al menos, una razón apropiada. También resulta positivo que más del 25 por 100 se refiera a que hay más presión porque es mayor el número de golpes. Este dato resulta más significativo si tenemos en cuenta que se trataba de una pregunta abierta y los alumnos daban ese argumento después de referirse a más cantidad de aire o más moléculas. Las respuestas a ambas cuestiones se recogen en la Tabla VIII.

TABLA VIII	FEBRERO	JUNIO
La presión es mayor en el recipiente cuando hay más aire	73,2/84,5	77,1/82,9
La presión es mayor en el recipiente cuando hay más aire y dan, al menos, uno de los siguientes argumentos	63,0/57,1	55,4/55,3
<i>Porque hay más aire</i>	19,4/20,2	22,9/25,0
<i>Porque hay más moléculas</i>	45,4/28,8	37,4/30,3
<i>Porque hay más golpes</i>	27,8/25,0	20,5/5,3

Sin embargo, entre los alumnos que relacionan adecuadamente presión con cantidad de gas también aparecen justificaciones que no pueden ser consideradas correctas. Ejemplos de lo anterior son los siguientes: la presión es mayor porque las moléculas están más juntas (5,6/14,3 por 100 en febrero y 9,6/14,5 por 100 en junio); la presión es mayor porque los golpes son más fuertes (6,5/9,5 por 100 en febrero y 2,4/2,6 por 100 en junio); la presión es mayor porque las moléculas tienen menos espacio para moverse (13,1 por 100 en febrero y 9,2 por 100 en junio). Esta última razón, aunque no se puede considerar incorrecta, tampoco puede considerarse suficiente para mostrar que los alumnos han comprendido el problema, puesto que no relacionan la disminución del espacio con la existencia de más golpes.

#### *Uso de la diferencia de presión para explicar ciertos fenómenos*

Una cuestión de gran dificultad para los alumnos es entender los efectos de las diferencias de presión entre dos sistemas diferentes (Hierrezuelo y Montero, 1991). Las explicaciones que suelen dar, para exponer los efectos de la interacción entre dos sistemas, centran su atención en uno de ellos y rara vez se refieren a la existencia de los dos.

Las situaciones problemáticas planteadas a los alumnos para comprobar en qué grado explicaban, teniendo en cuenta la diferencia de presión entre dos puntos, se situa-

ron en dos cuestiones diferentes. La primera se ilustra en la pregunta 17. En ella se les pide que predigan y expliquen el movimiento del émbolo de una jeringa cuando ésta se introduce en un recipiente cerrado en el que la presión es menor que la atmosférica.

Los resultados muestran que algo menos de la mitad de los alumnos son capaces de hacer predicciones en el sentido correcto y dibujan bien la nueva posición del émbolo, si bien tienen grandes dificultades para explicar su predicción, teniendo en cuenta las diferencias de presión entre el interior y el exterior de la jeringa. Así, cuando se trata de explicar por qué sale el émbolo, sólo el 14,8 por 100 en febrero y el 20,8 por 100 en junio se refieren explícitamente a la diferencia de presión entre el interior y el exterior de la jeringa. Son porcentajes bajos, sobre todo si se tiene en cuenta que en la redacción de la pregunta ya se hacía alusión a la existencia de dos presiones. Los resultados son aún menos satisfactorios cuando la pregunta no recoge, en su enunciado, la existencia de dos presiones.

Otra situación semejante se les planteaba en el apartado 3 de la pregunta 14. En ella, los alumnos debían explicar por qué es necesario colocar un dedo en el émbolo de una jeringa para que éste no se desplace hacia fuera cuando se calienta el aire contenido en su interior. Se trata de un enunciado en el que no se hace alusión a la presión atmosférica, y son muy pocos los alumnos que se refieren en su explicación a una diferencia de presión entre el interior y el exterior. Los resultados se muestran en la Tabla IX.

TABLA IX	FEBRERO	JUNIO
Es necesario colocar un dedo porque la presión en el interior de la jeringa es mayor que la que hay en el exterior	6,3	4,3
Aluden sólo a la presión en el interior o a los choques de las moléculas del interior de la jeringa	41,7	35,1

Como se puede apreciar, los resultados no son satisfactorios y nos llevan a plantear si se trata de una idea adecuada para los alumnos de este nivel. Si, por el contrario, no se tratase de una cuestión de nivel, parece evidente que habría que dedicar más tiempo y espacio a esta cuestión en la unidad, pero esto, por otra parte, generaría problemas de tiempo. La idea que parece más razonable es la de posponer este estudio a cursos posteriores, hasta que los alumnos hayan trabajado más aspectos del concepto de presión.

### *Movimiento del aire y temperatura*

Si bien es cierto que cuando se calienta un gas se produce un fenómeno de convección en el que las capas de mayor temperatura ascienden y las de temperatura menor descenden, la causa de ello no es directamente la diferencia de temperaturas, como interpretan los

alumnos, sino la diferencia de presión del gas en las capas caliente y fría o, acudiendo a una interpretación más simple, a la diferencia de densidad de las capas caliente y fría.

La diferencia se pone de manifiesto cuando en lugar de calentar el gas en un recipiente abierto se hace en un recipiente cerrado. En este último caso, los movimientos de convección hacen que la temperatura se iguale rápidamente y no puede afirmarse que el aire caliente se sitúe en la parte superior del recipiente.

La experiencia en el aula nos dice que no siempre se dedica la atención suficiente a diferenciar estos matices y ésta puede ser una razón, junto con la tendencia de los alumnos a interpretar los fenómenos basándose en sus observaciones ordinarias, de que éstos mantengan explicaciones erróneas sobre ciertos fenómenos en los que la causa es el gas caliente ascendente o que el gas caliente se sitúa en la parte superior de un recipiente.

TABLA X	FEBRERO	JUNIO
Escogen la opción correcta	83,4	71,1
Porque el aire (o las moléculas) se reparten homogéneamente	14,8	10,8
Porque el aire (o las moléculas) ocupan todo el espacio disponible	51,8	42,2
No dan explicación relevante	16,7	18,1
Los tres émbolos se desplazan por igual	67,9	67,1
La presión es la misma por todos lados y las moléculas golpean igual	21,4	19,7
El aire se dilata o se expande por igual en todas las direcciones	20,2	15,8
El aire tiene la misma temperatura en todos lados	13,2	15,8

La Tabla anterior agrupa las respuestas a dos preguntas referentes al comportamiento del aire después de calentado. En la primera (pregunta 18) los alumnos debían optar, entre tres posibilidades, por la distribución más probable de las moléculas en una botella que se había calentado, mientras que en la segunda (pregunta 19), se trataba de predecir cómo sería el movimiento de tres émbolos, situados en distintas posiciones, cuando se calentaba el aire contenido en el sistema cerrado que los contiene y que les puede empujar. Los resultados ponen de manifiesto que un alto porcentaje de alumnos analiza correctamente las situaciones propuestas. Por otra parte, consideramos significativo el hecho de que, entre las respuestas erróneas, sólo un 10 por 100 se refiera a una

distribución de las moléculas en la parte superior de la botella, cuando el aire es caliente. En cuanto a los desplazamientos de los émbolos son pocos (menos del 15 por 100), los que dicen que el émbolo 2 sube más, y menos aún (el 5 por 100) los que alegan que ello se debe a que el aire caliente sube.

### 3. USO DEL VOCABULARIO

Finalmente, hemos tenido en cuenta que, para poder emitir explicaciones rigurosas y descripciones adecuadas, es preciso conocer y utilizar adecuadamente una serie de términos científicos a los que generalmente el alumno no tiene acceso en el lenguaje cotidiano. Tres preguntas estuvieron destinadas a poner de manifiesto el grado de adecuación en la utilización de algunos de los términos, específicos de esta unidad, por parte de los alumnos.

En la cuestión 20, se trataba de mencionar tres fenómenos descritos en el enunciado y de describir los fenómenos representados por dos términos dados. Sólo el 25 por 100 de los alumnos respondió adecuadamente a cinco o a cuatro de los cinco apartados.

En otras dos cuestiones (12b y 13b) se interrogó a los alumnos de manera similar. Coherentemente con la respuesta a la pregunta sobre vocabulario se han encontrado bastantes dificultades entre los alumnos para aplicar el término correcto al fenómeno en cuestión, tal como se recoge en la Tabla XI.

TABLA XI	FEBRERO	JUNIO
Nombran correctamente la dilatación de un gas	31,3	24,5
Nombran correctamente la contracción de un gas	39,3	35,5
Nombran correctamente la dilatación de un sólido	63,5	51,4
Nombran correctamente la expansión de un gas	71,4	75,0
Nombran correctamente la fusión de un sólido	38,9	42,2

Merece destacarse la confusión entre dilatación y expansión de un gas. Más del 40 por 100 de los alumnos llamaba expansión a lo que era una dilatación y cerca del 30 por 100 llamaba compresión a lo que era una contracción. El que en ambos procesos ocurra un cambio de volumen parece propiciar esa confusión en el nombre. A la inversa también hay cierta confusión, pero es bastante menor; alrededor del 15 por 100 llama dilatación a un proceso que es una expansión.

## CONSIDERACIONES FINALES

En las conclusiones del primer artículo nos referíamos a algunos aspectos de tipo general que se refuerzan a la vista de los datos aquí expuestos. Son las que se refieren a:

- a) La viabilidad y conveniencia de que alumnos de 12 a 13 años trabajen con el modelo cinético-molecular, desde el punto de vista cualitativo, a fin de dotarles de mecanismos para dar explicación a una serie de cambios físicos que les son muy familiares.
- b) Se ha puesto de manifiesto que se pueden conseguir resultados bastante aceptables sin necesidad de un gran despliegue de medios materiales.
- c) Asimismo, se ha comprobado un alto grado de adecuación de la metodología utilizada para conseguir los objetivos propuestos.

Los resultados descritos en este trabajo nos inducen a hacer las siguientes consideraciones:

- Aunque los resultados son aceptables, es preciso seguir insistiendo en un punto clave: la constancia de la temperatura durante el proceso de cambio de estado. Los alumnos son más conscientes de este hecho cuando se refieren al agua, pero no lo generalizan a otras sustancias. Se pone de manifiesto la conveniencia de ampliar el rango de sustancias sobre las cuales tienen ellos oportunidad de comprobar esta propiedad.
- Es preciso recopilar casos asequibles al trabajo habitual del aula que nos permitan poner de manifiesto las posibilidades de las sustancias para estar en cualquier estado de agregación, con tal de que las condiciones del sistema sean las adecuadas.
- Hemos comprobado que si bien la comprensión de los alumnos sobre los procesos de cambio de estado es adecuada, sería conveniente hacer experiencias para ponerlos de manifiesto en sentidos contrarios; por ejemplo: evaporación ↔ condensación, fusión ↔ solidificación. Esto ayudaría a los alumnos a comprender mejor fenómenos atmosféricos relativos a la condensación, en los que han mostrado algunas dificultades.
- La explicación de por qué percibimos los olores se ha mostrado también adecuada para alumnos de este nivel. Podemos comentar al respecto, la necesidad de estimular en los alumnos respuestas amplias, evitando que se den por satisfechos con explicaciones parciales. Es preciso tener en cuenta, sin embargo, que es un objetivo ambicioso que trasciende los límites de una unidad didáctica o de una disciplina en un curso. Se trata de una capacidad a desarrollar progresivamente, curso tras curso, en la que debe sentirse implicado el conjunto del profesorado.

- En cuanto al progreso de los alumnos respecto a la capacidad de diferenciar las explicaciones de las descripciones, los resultados nos permiten ser optimistas. Dada la dificultad, no ya de ser consciente de ello, sino de emitir explicaciones acordes, resulta satisfactorio que un 50 por 100 de nuestros alumnos hayan respondido con éxito a este tipo de cuestiones. No podemos, sin embargo, sentirnos satisfechos hasta haber elevado esta cifra. La razón trasciende de los límites de una unidad didáctica, por cuanto la cuestión en sí se relaciona con la comprensión de los alumnos sobre la naturaleza de las teorías y, por ende, sobre la naturaleza de la ciencia. Se trata de un objetivo al que se ha de servir desde todo el currículum. Nuestro tema ofrece una oportunidad que debe ser aprovechada en todo su potencial. De cualquier modo, se trata de un objetivo a largo plazo, y la comprensión de los alumnos se irá configurando con la aportación de iniciativas, entre otras, similares a las de esta unidad.
- Respecto a la aplicación de la teoría cinético-molecular en la explicación de algunos fenómenos, como la dilatación/contracción de un gas o las variaciones de presión con la temperatura y cantidad de gas, los resultados son satisfactorios y ponen de manifiesto que las hipótesis básicas de la teoría cinético-molecular pueden ser utilizadas por una mayoría de alumnos de esta edad.
- Existen otras ideas que se muestran más difíciles de ser aprehendidas por los alumnos, como la consideración de las diferencias de presión para explicar ciertos fenómenos. En este caso, nos parece más aconsejable aumentar el conocimiento del alumno sobre la naturaleza de la presión y sus cambios, antes de exigirles este tipo de explicaciones, que deberían ser tratadas en cursos superiores.
- Por último, hemos encontrado que el aprendizaje del vocabulario científico ha sido escaso, lo que indica que es preciso proponer actividades alternativas y complementarias para mejorarlo.

## ANEXO

1. Paloma dice: «El butano que hay en las bombonas está en parte licuado y mi madre me ha dicho que en el invierno, cuando baja mucho la temperatura, puede hacerse sólido y entonces no funciona la hornilla». «¡No puede ser! –dice Carlos–, el butano es un gas ¡cómo va a estar líquido y sólido, imposible!».

¿Quién te parece que lleva razón en la discusión? ¿Es posible que el gas butano se haga líquido y sólido? Explica detalladamente tu respuesta.

2. ¿Se puede conseguir que una piedra pase al estado gaseoso? Explica tu respuesta.

3. Daniel dice: «¡Fíjate, María!, la temperatura se ha detenido en 0°C durante tres minutos, mientras que el hielo está pasando a agua líquida».

«Ves, –dice María–, creo que el termómetro está estropeado».

¿Crees que lleva razón María? Explica tu respuesta.

4. La lava de un volcán está a una temperatura muy alta. Si echamos agua sobre la lava hierve rápidamente, ¿la temperatura a la que hierve el agua en ese caso es mayor, menor o igual a 100°C? Explica la respuesta.

5. ¿La temperatura de la mantequilla aumenta, disminuye o no cambia mientras que ésta se derrite? Explica la respuesta.

6. Un amigo y tú estáis sentados en un coche un frío día de invierno. Al cabo de un rato los cristales se han empañado.

a) ¿Qué es lo que ha empañado los cristales? ¿Cómo se ha formado?

b) ¿Por qué se empañan los cristales en lugar de, por ejemplo, tu cara?

7. Después de una fría noche de invierno, los cristales del dormitorio están «empañados».

a) ¿Qué es lo que empaña el cristal? ¿Cómo se ha formado?

b) ¿Por qué se empañan los cristales y no la cama?

8. Juan le dice a Teresa: Los ríos echan billones de litros de agua cada día a los océanos y éstos nunca se llenan hasta desbordarse. ¿Qué sucede con todo el agua que entra cada día en los océanos?

9. Sobre la mesa se ha derramado un poco de acetona líquida. Al cabo de un rato la mesa está seca. Al entrar en la habitación notamos que huele a acetona.

9.1: ¿Qué le ha pasado a la acetona?

a) se ha convertido en aire

b) ha desaparecido, ya no existe

c) se ha convertido en olor

d) se ha evaporado

e) otra cosa:

9.2: Explica por qué hueles a acetona aunque estés lejos de la mesa.

9.3: ¿Qué le ha pasado a las moléculas de la acetona líquida derramada después de que la mesa se haya secado? Enmarca con un círculo la opción que creas correcta.

Las moléculas son ahora de:    aire    olor    acetona

10. Si abrimos una lata de gasolina en un extremo de la clase, al cabo de un rato se huele en el otro extremo.

¿Cómo es posible que huelas a gasolina lejos de la lata? Explica la respuesta.

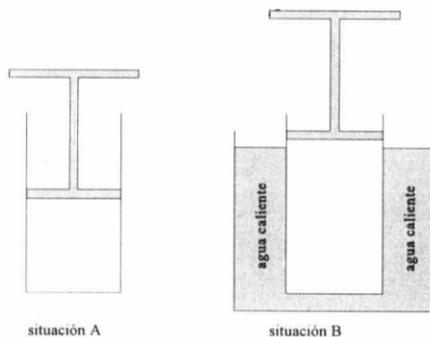
11. Como sabes, los científicos explican la naturaleza de dos maneras diferentes. Por un lado, describen las observaciones que pueden hacer y, por otro, explican con ayuda de una teoría aquello que han observado.

Clasifica las frases siguientes según correspondan a una descripción de las observaciones (DESCRIPCIÓN) o a una interpretación teórica (TEÓRICA). Haz un círculo sobre la opción que elijas.

A) Los líquidos no tienen forma propia.	Descripción	Teórica
B) Los gases se mezclan entre sí fácilmente, proceso conocido como difusión.	Descripción	Teórica
C) Las moléculas de los gases están en movimiento.	Descripción	Teórica
D) En el paso de sólido a líquido la temperatura se mantiene constante.	Descripción	Teórica
E) Cuando un líquido se enfría, las moléculas se mueven más despacio	Descripción	Teórica

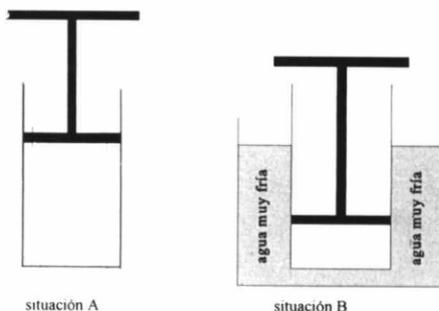
12. Una jeringa contiene cierta cantidad de aire encerrado (situación A). Si metemos la jeringa en agua caliente, se observa que el émbolo retrocede (situación B).

- a) ¿Qué cambios le ocurren al aire que está dentro de la jeringa cuando ésta se mete en agua caliente? ¿Qué le ocurrirá a las moléculas de aire?
- b) ¿Qué palabra científica consideras adecuada para describir lo que le ha ocurrido al gas al pasar de la situación A a la B?



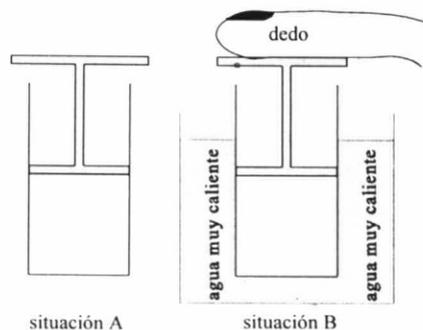
13. Una jeringa contiene cierta cantidad de aire encerrado (situación A). Si metemos la jeringa en agua fría, se observa que el émbolo se introduce más (situación B).

- ¿Qué cambios le ocurren al aire que está dentro de la jeringa cuando ésta se mete en agua fría? ¿Qué le ocurrirá a las moléculas del aire?
- ¿Qué palabra científica consideras adecuada para describir lo que le ha ocurrido?



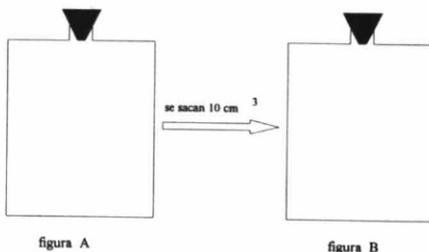
14. Tenemos una jeringa llena de aire con el extremo cerrado. Metemos la jeringa en agua caliente y ponemos el dedo encima del émbolo para que éste no pueda moverse.

- 14.1: ¿La presión del aire encerrado en la situación B es mayor, igual o menor que en la situación A?
- 14.2: Justifica con la teoría cinético-molecular la opción que hayas escogido.
- 14.3: ¿Por qué debemos poner el dedo para que el émbolo no se desplace?



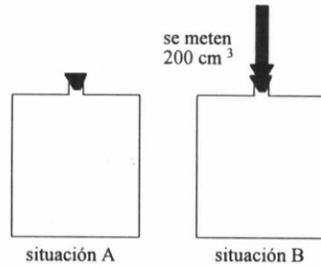
15. El bote de la figura tiene una capacidad de  $50 \text{ cm}^3$  y está lleno de aire (figura A). Con una jeringa se sacan  $10 \text{ cm}^3$  de aire. En la figura B se representa al aire que queda después de haber sacado los  $10 \text{ cm}^3$ .

¿La presión del aire encerrado en la figura A es mayor, menor o igual que en la figura B? Explica la respuesta.



16. La situación A representa un frasco lleno de aire, cuyo volumen es de  $500 \text{ cm}^3$ . Con ayuda de una bomba de bicicleta metemos otros  $200 \text{ cm}^3$  de aire dentro del frasco.

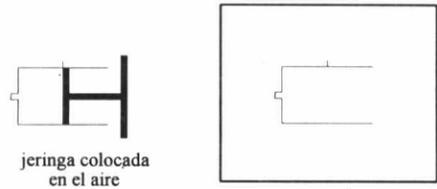
¿La presión del aire dentro del frasco en la situación B será mayor, menor o igual que la presión del aire en la situación A? Explica la respuesta.



17. Tenemos una jeringa tapada por su extremo. Metemos la jeringa en un recipiente que tiene aire a una presión menor que la atmosférica.

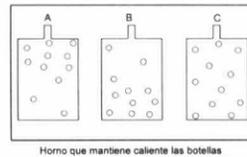
17.1: ¿Qué le pasa al émbolo de la jeringa? Escoge la opción correcta:

- A) Se introduce más
- B) Sale hacia fuera
- C) No se mueve



17.2: Dibuja cómo se verá el émbolo de la jeringa cuando está en el tanque. Explica por qué lo has dibujado así.

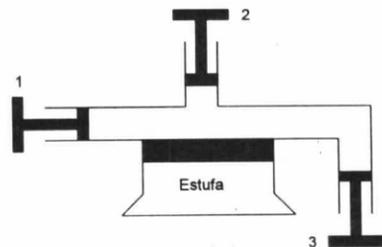
18. Calentamos en un horno una botella que tiene aire encerrado. ¿Cuál de los dibujos crees que representa mejor la posición que ocupan las moléculas del aire caliente? Explica la respuesta.



19. Calentamos el aire que hay dentro del recipiente de la figura. ¿Se moverán por igual los tres émbolos? ¿Habrá alguno que se mueva más? Explica tu respuesta.

20. Completa las siguientes frases:

- a) El paso de sólido a líquido se llama...
- b) El paso de líquido a sólido se llama...
- c) El paso de sólido a gas se llama...
- d) La ebullición es...
- e) La condensación es...



## BIBLIOGRAFÍA

- BERKHEIMER, G. D.; ANDERSON, C. W.; LEE, O. y BLAKESLEE, T. D. (1990):  
a) Matter and molecules Teacher's Guide: Science book. *Ocasional Paper*, 121. Published by Institute for Research on Teaching College of Education. Michigan State University.  
b) Matter and molecules Teacher's Guide: Activity book. *Ocasional Paper*, 122. Published by Institute for Research on Teaching College of Education. Michigan State University.  
c) Using a new model of curriculum development to write a matter and molecules teaching unit, *Research Series*, 196. Published by Institute for Research on Teaching College of Education. Michigan State University.
- BIRNIE, H. H. (1989): «The alternative conceptions of a particle theory of air possessed by year 1-5 primary students, their parents, and their teachers», *Research in Science Education*, 19, pp. 25-36.
- BRIAN L. J.; LYNCH, P. P. y REESINK, C. (1989): «Children's understanding of solid and liquid in relation to some common substances», *International Journal of Science Education*, 11, (2).
- BROOK A.; BRIGGS H. y DRIVER R. (1984): *Aspects of secondary students understanding of the particulate nature of matter*. Children's Learning in Science Project. Centre for Studies in Science and Mathematics Education. University of Leeds.
- BULLEJOS J.; CARMONA A.; HIERREZUELO J.; MOLINA E.; MONTERO M.; MOZAS T.; RUIZ G.; SAMPEDRO C. y DEL VALLE V. (1992): *Ciencias de la Naturaleza. Educación secundaria. Ciclo 12-14. 1.º Curso*. (Libro de los alumnos y libro de comentarios). Vélez-Málaga, Elzevir. 1992.
- FURIÓ MAS, C. (1983): «Ideas sobre los gases en alumnos de 11 a 15 años», *Enseñanza en las Ciencias*, vol. 1, pp. 83-91.
- FURIÓ MAS, C. y HERNÁNDEZ PÉREZ, J. (1987): «Parallels between adolescent's Conceptions of Gases and the History of Chemistry», *Journal of Chemical Education*. 64, (7), pp. 616-618.
- GABEL, D. L. y SAMUEL, K.V. (1987): «Understanding the Particulate Nature of Matter», *Journal of Chemical Education*, 64, (8), pp. 695-697.
- GENTIL GONZÁLEZ, C.; IGLESIAS BLANCO, A. y OLIVA MARTÍNEZ, J. M. (1989): «Nivel de apropiación de la idea de discontinuidad de la materia en alumnos de Bachillerato. Implicaciones didácticas», *Enseñanza de las Ciencias*, 7, (2), pp. 126-131.
- HIERREZUELO, J. y MONTERO, A. (1991): *La Ciencia de los Alumnos: su utilización en la Didáctica de la Física y Química*. Vélez-Málaga, Elzevir.
- HIERREZUELO, J.; PRIETO, T.; BULLEJOS, J. y MOLINA, E. (1994): «Análisis de una prueba de evaluación de una unidad didáctica sobre las propiedades físicas de la materia, dirigida a alumnos de 12 a 13 años», *Revista de Educación*, 305, pp. 395-428.
- LLORENS DE MOLINA, J. A. (1988): «La concepción corpuscular de la materia. Obstáculos epistemológicos y problemas de aprendizaje», *Investigación en la escuela*, (4), pp. 33-49.
- (1991): *Comenzando a aprender química, Ideas para el diseño curricular*. Madrid, Visor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Tomos I y II.

- MITCHEL, A. C. y KELLINGTON, S.H. (1982): «Learning difficulties associated with the particulate nature of matter in the Scottish integrated Science course», *European Journal of Science Education*, 4, pp. 429-440.
- NOVICK, S. y NUSSBAUM, J. (1978): «Junior High School Pupils' Understanding of the Particulate Nature of Matter: An Interview Study», *Science Education*, 65, (2), pp. 187-196.
- (1981): «Pupil's Understanding of the Particulate Nature of Matter: A Cross-age Study» *Science Education*, 65, pp. 187-196.
- SÈRÉ, M.G (1986): Children's conceptions of the gaseous state, prior to teaching», *European Journal of Science Education*, 8, pp. 413-425.
- STAVY, R. (1991): «Children's Ideas About Matter», *School Science and Mathematics*, 91, (6), pp. 240-244.
- STAVY, R. y STACHEL, D. (1985): «Children's Ideas about solid and liquid», *European Journal of Science Education*, 7, (4), pp. 407-421.

# INFORMES Y DOCUMENTOS



# INFORMES Y DOCUMENTOS

## LA EVOLUCIÓN DE LAS CONCEPCIONES DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

ELENA RAMÍREZ ORELLANA (\*)

Para entender el contenido del artículo que se expone a continuación hemos de partir de una idea que lo preside y que se resume en la siguiente afirmación: la tecnología educativa es la disciplina que se ocupa de la reflexión sobre los medios en las situaciones de enseñanza, con objeto de poder guiar el diseño, producción, implantación y evaluación de los mismos en dichas situaciones. Desde este punto de vista, para poder entender la evolución de la tecnología educativa y de las diversas concepciones que se han ido desarrollando, es necesario explicarla en relación con los distintos enfoques curriculares que justifican la práctica con medios. De esta forma distinguiré tres perspectivas en el estudio sobre los medios, que corren paralelas a los enfoques sobre el currículum. Dichas perspectivas se denominan, respectivamente, *Técnica*, *Práctica* y *Crítica* y suponen la aplicación al campo de la reflexión educativa de los tres intereses cognitivos de que habla Habermas, junto a las disposiciones técnicas y prácticas del filósofo Aristóteles (Grundy, 1991; Kemmis, 1988; Aoki, 1986). Estas tres perspectivas ya han sido utilizadas, en otras ocasiones, como ejes estructuradores para explicar los enfoques sobre la tecnología educativa (Hlynka y Chinlen, 1990; Hlynka y Nelson, 1991; Cebrián de la Serna, 1991; Bautista, 1994; Bautista y Jiménez, 1991), aunque su difusión no sea todavía generalizada. Trataré a continuación de ir explicando cada una de ellas, deteniéndome en las implicaciones que tienen para las distintas formas de entender los medios en el desarrollo del currículum. Como conclusión final propongo integrar estos tres enfoques en una visión unificada del trabajo con los medios en el currículum.

### 1. LA PERSPECTIVA TÉCNICA

La adopción de esta perspectiva, como enfoque en la tecnología educativa, supone aplicar los supuestos de una ciencia positivista que se caracteriza por ser sistemática, lógica, precisa, efectiva y eficiente. Va acompañada de metodologías cuantitativas y modos racio-

---

(\*) Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Facultad de Educación, Universidad de Salamanca.

nalistas de investigación. Según este enfoque, los investigadores en este ámbito de estudios se plantearían cuestiones como las siguientes (Hlynka y Chinlen, 1990):

- ¿Qué grado de eficacia demuestran los medios para lograr los objetivos del currículum?
- ¿Qué grado de efectividad poseen los medios para lograr objetivos específicos?
- ¿En qué medida es bueno un currículum, una unidad o un módulo que se presenta a través de una tecnología dada?
- ¿Existe una relación clara entre objetivos establecidos, contenidos, estrategias de enseñanza y tecnologías evaluadoras?
- ¿Es un determinado medio más eficaz que otro para enseñar?

En general, este punto de vista sobre la tecnología educativa no tiene en cuenta las dimensiones culturales y sociales del fenómeno sobre el que interviene. Normalmente, se asume que la tecnología está libre de valores y es independiente del contexto donde se aplica, por lo que, simplemente, se trata de transmitir valores culturales y sociales existentes, sin ningún tipo de distorsión.

Algunas de las definiciones de la disciplina que responden a los presupuestos de este enfoque son las siguientes:

«La tecnología educativa es la aplicación del conocimiento científico sobre el aprendizaje y las condiciones del mismo para mejorar la efectividad y la eficacia de la enseñanza y la instrucción» (Richmond, 1970, p. 5).

«La tecnología educativa es una forma sistemática de diseñar, llevar a cabo y evaluar el proceso total de aprendizaje y enseñanza en términos de objetivos específicos, basada en la investigación sobre el aprendizaje y la comunicación, que emplea una combinación de recursos humanos y artificiales para desarrollar una instrucción más efectiva» (Clark y Salomon, 1986, p. 464).

Como aparece bien reflejado en estas definiciones, las ciencias sobre las que se basa esta conceptualización de la disciplina son fundamentalmente las *Teorías del Aprendizaje* y la *Teoría de Sistemas*. En un primer momento de desarrollo de la tecnología educativa, la teoría que apoyó los diseños sobre medios fue fundamentalmente la psicología de corte conductual skinneriana y, posteriormente, los desarrollos de los enfoques cognitivos basados en las teorías del procesamiento de la información (Bandura, 1986; Gagné, 1985; Norman, 1976; Reigeluth, 1983). Desde mi punto de vista, ambos desarrollos teóricos, conductuales y cognitivistas, se enmarcan dentro de la perspectiva técnica por su énfasis en la «descripción» del conocimiento objetivo y descontextualizado. Es decir, el aprendizaje tal como se produce en situaciones experimentales alejadas de la realidad cultural de las aulas escolares. Las explicaciones que se elaboran desde las teorías del aprendizaje tienen su correlato directo sobre el diseño de medios, entendiendo éstos de manera distinta, según se adopte un en-

foque conductual o cognitivista. En el primer caso, se entiende el medio como una forma de presentar estímulos, como meras tecnologías o soportes electro-mecánicos (Coorea Piñero, 1990). Se considera cada medio como una unidad más o menos invariante, con un grupo de atributos fijos que varían en cuanto a su eficacia en la consecución de los distintos objetivos. Se trata siempre de buscar el mejor medio de enseñanza.

En el caso de las teorías cognitivistas, los medios no se conciben en términos de su apariencia física o tecnológica, sino como portadores de ciertos atributos que se relacionan directamente con los procesos cognitivos que el alumno pone en juego a la hora de aprender. Dichos atributos van a residir en el código simbólico mediante el cual se transmite el contenido, en los elementos de codificación del mensaje, en definitiva, en la naturaleza y estructura de los símbolos que transmiten la comunicación didáctica. Evidentemente, este segundo bloque de teorías tiene una concepción más potente de lo que es el medio, y ha sido también denominada *Simbólica-Interactiva* (Area Moreira, 1991a), por su énfasis en el sistema de símbolos que utilizan los medios como su elemento esencial y en la interacción de las representaciones simbólicas internas y su manipulación mental como base de la cognición y, por tanto, del aprendizaje (Salomon, 1981).

En cualquier caso, el rasgo común a ambas formas de entender el aprendizaje gira en torno a la importancia que se otorga a la descripción de cómo se lleva éste a cabo en situaciones de control experimental, lo cual refleja el valor que los diseñadores instructivos otorgan al conocimiento desarrollado científicamente frente al de tipo práctico. Muchos diseñadores creen que es la teoría la que debe guiar la práctica (Clark, 1984; Clark y Salomon, 1986; Heinich, 1984; Stewart, 1985) y, por ello, la relación entre ambas es de carácter jerárquico. Este punto de vista de superioridad de la teoría sobre la práctica se ve reforzado cuando se considera el conocimiento como algo objetivo y descontextualizado y no se relaciona con ninguna opción de valor particular. Los teóricos operan como si estuvieran buscando un conocimiento «libre de valores», que siempre será verdadero sea cual sea el contexto; de esta forma, una teoría se puede usar para guiar muchas situaciones prácticas. Este punto de vista de la tarea de teorización aparece claramente expresado en las asunciones de las ciencias de la conducta. Se asume que la teoría se debería evaluar usando los métodos de la ciencia y excluyendo cualquier tipo de valoración personal (Skinner, 1982), en caso contrario, los teóricos podrían proyectar sus propios intereses personales de forma intencional o no intencional.

De cualquier manera, creo que no existe un conocimiento «libre de valores» en ciencias sociales, incluida la tecnología educativa, que se pueda generalizar a cualquier contexto. Entender la teorización como una acción con un carácter neutral representa, en realidad, el valor que ciertos teóricos otorgan a un punto de vista científico del conocimiento sobre otras formas de conocer. La misma acción de teorizar comienza con una hipótesis específica de unos sujetos, que está íntimamente ligada a sus intereses. Incluso aunque intentemos dejar los prejuicios y sesgos a un lado mientras nos ocupamos del conocimiento, el punto de arranque mismo de esta acción está afectado por nuestros propios intereses y valores (Kwak y Anglin, 1990).

El desarrollo de esta perspectiva técnica en la tecnología educativa obedece, por tanto, a una actitud que concibe la enseñanza como un producto racional y está enraizada

zada en un paradigma científico de corte positivista. Esto da lugar a la existencia de especialistas en los medios que tienen que planificar esos recursos desarrollando modelos alejados de las propias aulas. En la mayoría de los casos no llegan a comprender en profundidad en qué consiste la situación de interacción de una clase. Su propósito es controlar el aprendizaje escolar mediante medios prediseñados y empaquetados, y una evaluación de objetivos predefinidos –basados en conductas suficientemente independientes respecto de su entorno–. La influencia real de esos objetivos se apoya en cómo implícitamente destacan la descripción superficial del conocimiento sobre su comprensión profunda, las formas descontextualizadas del conocer sobre las realmente significativas y el control central sobre el local (Nunan, 1983).

Otro de los enfoques teóricos que explica el interés técnico en la tecnología educativa es la *Teoría de Sistemas*. Desde mi punto de vista, la conjunción de esta teoría junto con las que acabo de describir, provocaron en España la *identificación de la tecnología educativa con la didáctica* (Pablos, 1987, 24-25), en una situación que parece ir adquiriendo un carácter totalmente distinto, como señala San Martín (1994, 62), «desde la inflexión que provocaron hacia el currículum obras como las de Rodríguez Diéguez (1980), Escudero (1981), Gimeno (1981)».

Usando un enfoque sistémico (Villar Angulo, 1983; Romiszowski, 1981; Kaufman, 1976; Ferrández, Sarramona y Tarín, 1977), la enseñanza se divide en fases: *diseño, ejecución y evaluación*. Esta división posibilita la aplicación de teorías científicamente desarrolladas a la práctica didáctica, lo cual conduce a diseñar y desarrollar programas educativos de modo sistemático y racional. Es decir, la tecnología educativa se configura como la aplicación operativa de un conjunto de conocimientos teóricos para la mejora e incremento de la eficacia de los procesos de enseñanza, autodenominándose como *la ciencia del diseño* (Area Moreira, 1991b). Sin embargo, se adopta un enfoque sistémico subrayando el «micronivel», que divide la enseñanza en partes, lo cual permite definir cada paso de la misma en términos tangibles y medibles. Al desarrollar el «micronivel» del enfoque sistémico, se pasa por alto otro aspecto de este enfoque, a saber, el «macronivel». Según Hoban (1977), existen dos tipos de enfoques sistémicos: *mecánicos* y *sociales*. A diferencia del mecánico que se centra en los aspectos físicos, el social examina los patrones de organización de las personas, el poder, la autoridad, las normas y el flujo de los intercambios. Estas dos clases diferentes de enfoques entran en conflicto en la realidad. Hoban afirma que una domina a la otra; en el campo de la tecnología educativa el micronivel prevalece sobre el macronivel y raramente se analiza el aspecto social, aunque este último, muy a menudo, se convierte en un factor determinante del éxito en el micronivel.

Con este estado de cosas que acabo de describir, los valores de los profesores, sus intereses y sus ideas respecto de los medios y la enseñanza en general, pocas veces se incorporan en la definición de la enseñanza como un producto racional, que defiende la perspectiva técnica. En la mayor parte de los casos, el interés del profesor tiene que ver con su práctica diaria, más que con descripciones y predicciones de resultados. Su enseñanza se centra en la interacción diaria con los alumnos, antes que en los diversos recursos instructivos. Desde el punto de vista del profesor, la enseñanza es personal y siempre contiene aspectos imprevisibles y ambiguos. Los profesores tienen que tomar

decisiones inmediatas a medida que van desarrollando la clase. Asimismo, los intereses que mueven a los profesores cuando utilizan los materiales pueden entrar en conflicto con los de los productores y diseñadores de los mismos. Mientras los primeros buscan medios duraderos, pero también flexibles, que puedan adaptarse a la naturaleza imprevisible de la clase, los segundos pueden estar más interesados en introducir tecnologías avanzadas, como la televisión didáctica. Y sucede, como Cuban (1986) describe, que los profesores usan dicha televisión después de comer, en las lecciones de la tarde, cuando los biorritmos de los participantes están a un nivel más bajo que por la mañana. Por otra parte, los propios alumnos han ido desarrollando su punto de vista sobre el conocimiento como algo externo que sucede fuera de ellos (Johnsen y Taylor, 1991). A lo largo del tiempo, la responsabilidad sobre el aprendizaje ha cambiado de los alumnos a los profesores y, finalmente, a los expertos en diseño. Este cambio en el *locus* de control mantiene el punto de vista del conocimiento como algo externo; es planificado siempre por alguien distinto, y la tarea del alumno es consumirlo. Los resultados de tal perspectiva refuerzan la noción de que los alumnos no pueden ser curiosos ni creativos por ellos mismos. Aunque ésta no sea la intención explícita de los productores de medios, de forma inadvertida intentan desarrollar un sistema que siempre presenta el «mejor» aprendizaje. Todo ello afecta profundamente a las actitudes de los estudiantes hacia el estudio. Ellos se ven forzados a expresar lo que saben de acuerdo con el rigor científico, a conformarse a las normas aceptadas y a desenvolverse en situaciones de clase controladas por prescripciones rigurosas y precisas.

La tecnología educativa debería entender los intereses de los profesores y los alumnos antes que ignorarlos, separando la teoría de la práctica. Se deberían buscar soluciones que mejoren los espacios del aula sin perder contacto con las situaciones de aprendizaje en las clases, si se quiere que las propuestas mejoren. La teoría y la práctica son recíprocas y deberían estar integradas. Es esta línea de acción la que ha pretendido desarrollar las perspectivas práctica y crítica que expondré a continuación.

## 2. LA PERSPECTIVA PRÁCTICA

El interés práctico que preside este enfoque se puede definir según Grundy (1991, 32-33) como «un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado. Según esta definición, los conceptos claves asociados serían los de comprensión e interacción. El currículum diseñado desde este interés práctico no es del tipo medios-fines, en el que el resultado educativo se produce mediante la acción del profesor sobre un grupo de alumnos objetivados. En cambio, el diseño del currículum se considera como un proceso en el que el alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo». Las consecuencias que tiene sobre el currículum entender de forma práctica el desarrollo del conocimiento repercuten de manera directa en cómo se aborda el trabajo sobre los medios en ese mismo proceso, a través de la tecnología educativa, y, consecuentemente, la propia concepción de la disciplina que ahora nos ocupa. Este cambio afecta a la forma en que los investigadores y diseñadores en tecnología educativa empiezan a centrar sus cuestiones sobre situaciones concretas, en un intento de comprender los patrones que se utilizan en ellas. Las preguntas características de este paradigma serían del siguiente tipo:

- ¿Cuál es la percepción que los profesores, padres, administradores y alumnos tienen de las intervenciones tecnológicas?
- ¿Cuál es el grado de aceptación de las intervenciones tecnológicas dentro de una situación específica?
- ¿Qué conceptos de relevancia, significatividad y adecuación se manejan cuando se introduce un medio en una situación de enseñanza?
- ¿Cómo se perciben los medios por los diferentes grupos interesados en relación con la satisfacción de sus necesidades?

Evidentemente, estas preguntas subrayan las dimensiones de relevancia social y cultural en la introducción de los medios en el currículum, dentro de un marco situacional. Ello significa valorar el carácter exclusivo de cada situación específica, buscando la comprensión en profundidad de cada una de ellas, sin tratar, como objetivo principal, de generalizar los resultados a todo el contexto educativo.

Correlativamente, es necesario comprender la estructura de los significados que los participantes en esta comunicación intersubjetiva otorgan a los medios o recursos que se utilizan en la situación de aula, no sólo como mensajes que permiten circular ciertas informaciones, sino como recursos que modifican o son modificados por los estilos de trabajo que se desenvuelven en cada ocasión. Del mismo modo que es necesario comprender las condiciones de producción y recepción de los discursos mediados por parte de los implicados en el proceso de comunicación (Rodríguez Diéguez, 1985), es imprescindible estudiar los contextos donde se verifican dichas producciones, para llegar a clarificar en profundidad los motivos y significaciones comunes. De este modo, se buscan formas de registrar la acción más cercanas a metodologías de estudio etnográficas y de carácter interpretativo. El saber que resulta de todos estos análisis ayudaría al proceso de elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral.

Las repercusiones que la perspectiva práctica tiene en la conceptualización de los medios son diversas, algunas ya han sido esbozadas en los párrafos anteriores, y afectarían a diferentes elementos del trabajo de los mismos en el currículum. Algunas de ellas serían:

El acceso a los productos culturales de nuestra sociedad pasa, hoy en día, por el dominio de las formas simbólicas que tenemos para representarla. Los sistemas de representación asociados a los diferentes medios y materiales, en el sentido señalado por el enfoque *Simbólico-Interactivo*, permiten dar a conocer el mundo incidiendo en aspectos característicos, en función de la diferente naturaleza del lenguaje empleado por el medio para dar a conocer la realidad de que se trate en cada caso. El dominio de las competencias en cada una de las formas que tenemos de representar la cultura (música, danza, pintura, lenguaje audiovisual, lenguaje verbal,...) no sólo parece que tiene incidencia en el desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas, sino también en las capacidades para entender el entorno en toda su amplitud y poder comunicarnos sobre él atendiendo a todas sus dimensiones. En este sentido, el desarrollo de las facetas del individuo pasa por un proceso de enseñanza-aprendizaje con medios, recursos y materia-

les didácticos codificados en distintos sistemas de símbolos, que tanto el profesor como el alumno pueden interpretar y elaborar. En el mismo proceso de enseñanza se pueden abordar las tareas de diseño y producción de medios y materiales con distintos códigos, para comunicar el conocimiento que sobre el mundo se va elaborando de manera compartida. Desde este punto de vista, y dada la riqueza que tiene la toma de decisiones para la producción y elaboración de medios, éstos se van a constituir en objeto de aprendizaje como vehículos para comunicar nuestro conocimiento de las distintas realidades. Dicha concepción del medio supone trabajar no sólo con las formas de representación que se utilizan para significar, sino con los contenidos y temas que también son objeto de aprendizaje curricular.

Por otra parte, el medio se constituye en un recurso más, que interactúa con los demás componentes didácticos, tales como la organización, los contenidos, la evaluación, los objetivos,... en el diseño y desarrollo de los distintos procesos curriculares. La concepción que se tenga del mismo, por parte de los profesionales implicados en el proceso, determinará el sentido que en el currículum adquieran. Esta concepción se verá afectada por los estilos de trabajo que el profesor y los alumnos definan en las aulas; las posibilidades que los profesores otorguen a los medios como recursos para solucionar problemas de interacción en el aula; el conocimiento que los maestros posean de las prestaciones técnicas de los materiales disponibles; en definitiva, el conocimiento práctico que los profesores hayan adquirido en el uso y selección de los medios para las situaciones de enseñanza (Bautista y Jiménez Benedit, 1991). Este punto de vista supone la consideración del medio en el marco natural del aula, su papel en las innovaciones educativas, su influencia en las decisiones instructivas del profesor, su interrelación con los demás componentes didácticos,... y requiere la adopción de perspectivas metodológicas naturalistas, ecológicas, llevadas a cabo en el marco integrador del currículum (Area Moreira, 1991a, Escudero, 1983). Desde este punto de vista adquieren un significado especial la introducción de las nuevas tecnologías de la información, como formas distintas de enseñar, que pueden llevar asociadas la elaboración de currícula compartidos entre centros distantes, por las posibilidades que tales tecnologías abren a las comunicaciones a larga distancia. Estos currícula exigirían la definición de nuevas relaciones de comunicación, nuevos espacios de trabajo, desarrollo de horarios flexibles, posibilidad de consulta simultánea de documentos multimedia,... que tendrían que ser coherentes con el resto de los componentes curriculares de los centros implicados.

Por debajo de los planteamientos de esta perspectiva práctica subyacen una serie de cambios en relación con la anterior de carácter técnico que trataré de describir a continuación. Como fundamento del resto de los supuestos sobre los que se asienta este enfoque, el fenómeno de la enseñanza se empieza a caracterizar por la confluencia de prácticas en la misma y por la complejidad de los aspectos que la conforman. Como realidad social se van perfilando progresivamente algunos de los rasgos que definen las situaciones de enseñanza, como la inmediatez, la imprevisibilidad, la multiplicidad de elementos intervinientes, su carácter sociocultural e institucional, el papel de los valores morales en las decisiones educativas,... En definitiva, se trata de caracterizar un elemento de la realidad según los rasgos que le son peculiares, para, a partir de ahí, ir desarrollando el cuerpo de conocimientos que permita, no sólo comprenderla sino también ejercer una acción racional en las situaciones didácticas. Este cuerpo de conoci-

mientos utiliza el currículum como eje vertebrador, como constructo específicamente pedagógico, a partir del cual elaborar el discurso racional de la didáctica y, consecuentemente, de aquellas disciplinas estrechamente relacionadas con ella, como la tecnología educativa. Esta transformación en la forma en que se contempla el objeto de reflexión está teniendo consecuencias no sólo para la manera en que se ve la enseñanza como actividad práctica, sino también en cómo se articula el discurso teórico sobre la misma. Se evoluciona desde una dependencia estrecha de otros campos considerados «científicos» para la toma de decisiones sobre el fenómeno didáctico, al desarrollo de la reflexión didáctica como una forma de conocer distinta, otra manera de hacer ciencia, en íntima relación con la actividad práctica, que constituye el núcleo del objeto de estudio. La anterior dependencia se sustituye por un intercambio mutuo de conocimientos, problemas a resolver y metodologías de investigación que intentan, sobre todo, comprender la complejidad de los asuntos sobre los que hay que tratar. Así, desde una perspectiva práctica empiezan a adquirir gran sentido, las aportaciones que psicólogos culturales como Bruner y Vigotsky pueden ofrecer para el diseño de los materiales de enseñanza (cf. Bruner, 1991 y Wertsch, 1985, 1988). El valor de las mismas reside en la intención de explicar cómo se produce el aprendizaje en los contextos naturales de interrelación de los sujetos, con las consiguientes derivaciones hacia el aprendizaje compartido, característico de las situaciones instructivas.

En cualquier caso, no quisiera que el desarrollo de las perspectivas técnica y práctica que estoy realizando hasta el momento, conduzca a entenderlas a ambas como posturas irreconciliables. Por este motivo, al final, después de exponer el interés crítico, intentaré describir un punto de vista que trate de aprovechar las contribuciones que todos estos enfoques pueden tener para el trabajo sobre los medios en el currículum.

### 3. LA PERSPECTIVA CRÍTICA

Tanto los defensores de la perspectiva anterior, como los de la que ahora inicio, adoptan un punto de vista social y cultural respecto de la realidad escolar de la que se ocupan. La diferencia estriba en que, en esta última, existe un esfuerzo consciente para examinar críticamente las asunciones e intenciones subyacentes a los actos y pensamientos de carácter práctico que se abordan en la perspectiva práctica anterior. Se entiende que desde un conocimiento práctico puede haber reflexión, pero lo que realmente interesa aquí es la reflexión crítica. La reflexión crítica conduce a una comprensión de lo que subyace al punto de vista común del que actúa, haciendo lo familiar, extraño y lo invisible, visible. Tal actividad reflexiva permite la liberación de las concepciones mantenidas inconscientemente y de las intenciones que permanecen ocultas. Por ejemplo, a nivel personal el contenido de la reflexión puede ser la «racionalización» que el que actúa utiliza para ocultar los motivos subyacentes a sus acciones. O, en un nivel social, puede ser la «ideología» usada para apoyar prácticas y políticas sociales, ocultando el carácter manipulador y los intereses reales de la acción. Lo que se pretende en este enfoque es descubrir las verdaderas razones que explican ciertas condiciones sociales o personales dadas. Y más que esto, interesa reorientar, a través de la acción transformadora, las creencias e intenciones sobre las cuales descansan la acción y la reflexión. La orientación crítica, con su interés en liberar a los hombres de las intencio-

nes y asunciones ocultas, promueve una teoría y una sociedad que se basa en la actitud moral hacia la emancipación. En definitiva, el interés crítico intenta captar el significado subyacente, libre de contenidos ocultos. Sin embargo, existen dos formas de tratar esta orientación. La primera hace equivalente lo crítico con la teoría crítica y se inclina hacia un enfoque marxista de la realidad. La segunda utiliza la crítica en un sentido artístico/estético, tal como entiende Eisner el currículum (Eisner, 1985). En cualquier caso las metodologías que se aplican en este enfoque son muy diversas y pasan por la teoría crítica, el reconceptualismo, la semiótica, la crítica artística y literaria, etc.

Los investigadores críticos se plantean preguntas sobre los medios, como las siguientes (Hlynka y Chinlen, 1990):

- ¿Cuáles son las asunciones subyacentes en la producción de los medios como vehículos que dan a conocer el mundo?
- ¿De qué forma definen los roles del alumno y el profesor las diferentes tecnologías de la enseñanza?
- ¿En qué medida los medios reflejan implícitamente los valores de profesores y alumnos?
- ¿A qué intereses sirven las tecnologías en la enseñanza?
- ¿De qué forma interactúan los contenidos, los medios y los sujetos implicados para lograr las metas generales de la educación?
- ¿Cómo se privilegian algunas formas de conocer sobre otras, mediante el uso que se hace de las representaciones visuales en los materiales curriculares?
- ¿Cómo esas formas privilegiadas de conocer se relacionan con el papel de la escuela en la sociedad?

Ante estas preguntas, las respuestas, como en el arte, pueden ser múltiples. Si en el interés técnico se busca el «modo óptimo» y en el práctico el más adecuado a cada situación, el modelo crítico permite decir me gusta o no, y justificarlo. Lo cual tiene sentido con un tipo de individuo reflexivo y emancipado. El papel del crítico es hacer explícitas aquellas creencias que están ocultas y son asumidas como verdaderas, haciendo visibles los contenidos ocultos.

Desde esta posición teórica, los medios se entiende que son visiones sobre el mundo construidas ideológica, histórica y contextualmente. Los medios son productos socio-históricos que reflejan posiciones ideológicas. Como Masterman (1985, 38) sugiere, es importante «ver los medios como sistemas simbólicos o prácticas de significación que tratan con representaciones más que con reflexiones sobre la realidad, se tiene que entender la necesidad de "leer" los medios más que aceptarlos pasivamente como sustitutos de la experiencia. Se tiene que reconocer (...) que el poder ideológico de los medios reside en su plausibilidad, en la capacidad de sus propietarios, de los que los controlan

y de los diseñadores de presentar como "real" o "natural" aquello que son construcciones inevitablemente parciales y selectivas del mundo».

Según Muffoletto (1991), el peligro radica en la posibilidad de que los lectores de los diversos «textos» mediados los lean sólo como textos, otorgándoles un carácter real y no construido. Desde una perspectiva realista, sería responsabilidad de los productores de los medios utilizar en ellos ayudas que rompan con esa creencia anterior. Para lograrlo, ambos, los productores y los consumidores de los medios, deben entenderlos desde estructuras similares de significado.

Con este objetivo, la semiótica ofrece un modelo a productores y lectores para entender la construcción de mensajes. Para la semiótica, los signos son representaciones. Un signo representa una realidad, está en el lugar de ella. Los signos, dentro de este modelo, se forman por asociaciones que se construyen entre algo material, un significante y un concepto (no material) o significado. El recurso que los productores de textos y los lectores utilizan para crear y comunicar los significados o asociaciones entre objetos y conceptos es el signo. Dicha asociación es *social e histórica*: es *social*, porque se lleva a cabo en comunicaciones que existen dentro de situaciones sociales, y es *histórica* en el sentido de que se ha desarrollado y ha existido a lo largo del tiempo. La naturaleza del significado nunca es estática, *está siempre fluyendo*.

El proceso de organizar los signos en sistemas de representación, o significación, se denomina *codificación*. La tarea de los productores de medios es la de codificar, de los conjuntos de códigos sociales existentes, un «texto» significativo. Los lectores toman el «texto» y lo decodifican o recodifican, para *crear significado*. Para que los significados de ambos grupos de individuos sean los mismos, deberán compartir formas similares de organización y marcos de referencia para interpretarlos, más o menos idénticos. Pero, sin embargo, en el proceso de producción de los medios los autores hacen uso de sistemas de codificación diversos, que pueden hacerse *progresivamente más complejos con el uso de tecnologías más sofisticadas, que permiten por sí mismas la creación de nuevos códigos (en televisión, cámara lenta, voces superpuestas, imágenes y perspectivas múltiples, distintas localizaciones geográficas fuera y dentro del estudio, videoclips)*. Al dar significados a estos productos, los lectores o espectadores deben poner en marcha sus experiencias para otorgarles sentido y comprenderlos y esta comprensión depende de sus habilidades o capacidades. A medida que los medios se hacen más complejos, más difícil será para los espectadores entenderlos como una construcción hecha para propósitos específicos. Progresivamente, irán viendo los mensajes como algo dado, no construido. Es ahí donde aparece el peligro de que la definición del conocimiento en los medios y el punto de vista que sobre él se adopte, no refleje la multitud de perspectivas implicadas y se comprenda, consecuentemente, como algo finalmente concluido.

Con objeto de evitar estas situaciones, el trabajo con los medios en la educación, desde un punto de vista crítico, debería plantearse como objetivo general desarrollar en los sujetos, a través del análisis y la práctica crítica, las capacidades del entendido o experto, en el sentido que Eisner señala cuando habla del *connoisseur*. La elaboración de juicios expertos por parte de los sujetos exige, en relación con los medios, una compren-

sión íntima y bien informada de los objetos tecnológicos, así como de los efectos que pueden tener en la experiencia humana.

Se pueden sugerir algunas áreas sobre las cuales centrar la atención de esta actividad crítica (Belland, Duncan y Deckman, 1991):

- La explicación del objeto o proceso tecnológico, en función de la calidad de la relación entre el contenido que se transmite y la forma que se usa para ello. Normalmente, los materiales que con diversos soportes se usan en la enseñanza, no contemplan en su forma la posibilidad de que el contenido se construya; por el contrario, lo presentan a través de productos acabados, listos para ser consumidos. Ya sean libros de texto, vídeos o programas para ordenador, su presentación no invita a crear a partir de ellos, o al menos, presentar suficientes puntos de vista a partir de los cuales imaginar un nuevo texto. Todo lo cual, legítima como válido ciertos contenidos y formas de comunicarlos, mientras que considera inapropiados otros.
- El análisis del medio, como un producto constituido por partes que se refieren a cuestiones artísticas, a significados transmitidos por el lenguaje que el medio utiliza y al uso de recursos y herramientas de carácter técnico. Es importante para los educadores reconocer que los productos mediados que se introducen en la enseñanza, constituyen formas curriculares por sí mismos y que sus aspectos técnicos y estéticos pueden entrar en conflicto o no con otros aspectos del currículum.
- El proceso de diseño, como un tipo de acción que permite planificar y aplicar los estilos de producción pertinentes para dar a conocer el contenido en toda su riqueza y complejidad. El experto o entendido en medios no sólo debe ser capaz de percibir la naturaleza de los objetivos y significados intrínsecos a los productos mediados, sino también los medios y recursos técnicos a través de los cuales aquéllos se logran.
- El desarrollo de puntos de vista personales e individuales sobre el juicio respecto a la calidad estética de los medios, dentro de una comunidad de significados y valores. El trabajo crítico sobre los medios pone en juego las interpretaciones de cada uno de los sujetos implicados, lo cual enriquece y permite profundizar de manera comprensiva en el trabajo que se lleva a cabo sobre los mismos.
- La revelación de las bases sobre las cuales se apoya la producción de los objetos mediados desde un punto de vista social, cultural y político y las consecuencias que todo ello tiene para la experiencia educativa que se lleva a cabo en cada caso.
- La síntesis de todo el conocimiento derivado de la aplicación de un punto de vista crítico en el trabajo sobre los medios, de forma que se puedan elaborar explicaciones que, con un carácter más teórico, ayuden a entender el funcionamiento de los mismos en los contextos de enseñanza.

El trabajo sobre todas estas áreas que acabamos de mencionar, podría abordarse en los propios procesos de comunicación que se llevan a cabo en la enseñanza, pero, sobre todo y como paso previo preliminar, en la formación de los docentes que luego trabajarán en los centros escolares. En cualquier caso, parece bastante claro que dicho trabajo afecta, no sólo a la implantación de los medios sino también y de forma particularmente importante, a la investigación que en tecnología educativa se desarrolle en relación a las distintas tecnologías. Algunos de estos trabajos que ya han sido realizados desde este enfoque y desde el modelo semiológico, serían los de Apple (1993), Apple y Jungck (1990), Clemente (1983), Ellsworth y Whatley (1990), Rodríguez Diéguez (1978), etc.

Finalmente, y para concluir este trabajo sobre las distintas concepciones que se han desarrollado en relación a la tecnología educativa, me gustaría exponer como resumen la perspectiva que defienden Hlynka y Nelson (1991), con objeto de aprovechar las aportaciones que se pueden recoger de algunos de los enfoques que he expuesto hasta ahora. Ellas identifican lo técnico con una visión de la tecnología educativa en términos de herramientas y *hardware*, o bien, como un punto de vista sistémico donde se aplican criterios científicos para juzgar la bondad o no de los resultados deseados, en el mismo sentido que un ingeniero juzga sobre un proyecto aplicando conocimientos derivados de la ciencia. Además, identifican los enfoques prácticos y críticos con una visión sistemática de la tecnología educativa, o lo que denominan una *metáfora musical*. Enseñar sería como organizar una orquesta donde los alumnos participan en la creación de la música, y los profesores actúan como directores marcando el *tempo*, estableciendo el orden de las piezas que se van a ejecutar y dirigiendo una realización estimulante e interesante. Para conjugar las aportaciones de todos estos puntos de vista, recurren al concepto del diseño y a la siguiente comparación.

«Un ceramista al diseñar un objeto expresa los valores del arte. Elige instrumentos y herramientas, y prepara sus manos para moldear la materia de forma sensible. El proceso no es azaroso, sino que ha sido cuidadosamente desarrollado, alimentado y perfeccionado durante años de experiencia. El material influye en el artista, de distinta forma a como éste lo hace en aquél. El ceramista emplea su oficio para adaptar los métodos. Pero su oficio se basa en el arte. Conoce cómo funciona su alfarería, basada sobre las leyes de la ciencia, y las aplica, produciendo un objeto artístico a través de lo mejor que la tecnología le ofrece. El arte, la artesanía, la ciencia y la tecnología están todas presentes en una combinación sinérgica. Todas aportan elementos y son igualmente relevantes» (1991, p. 117).

Según esto, el aprovechamiento de las contribuciones de las distintas perspectivas se llevaría a cabo en el trabajo que con los medios, y sobre ellos, se desarrollara en el currículum. Por tanto, el elemento curricular, como confluencia de prácticas, permitiría conjugar lo que los distintos enfoques hasta ahora descritos pueden aportar al diseño, implantación y evaluación de los medios y materiales. Esto significa que el trabajo con los medios exige conocerlos técnicamente, saber cuáles son las posibilidades que las distintas tecnologías ofrecen en su configuración tecnológica, es decir, como *hardware*. Asimismo, implica utilizar sus características simbólicas, o el lenguaje que utilizan, el *software*, para poder comunicar los diversos significados que se dan en el currículum.

Este uso no sólo hace referencia a un conocimiento de dichos lenguajes, sino al aprovechamiento creativo de las formas y estilos narrativos para comunicar los contenidos del currículum, en una perspectiva de diseño que conjugue características de los medios y significados y prácticas de los sujetos implicados en la interacción instructiva. Todo ello con el objeto de desarrollar críticamente las capacidades y habilidades de los alumnos y profesores que participan en estas actividades. De esta forma, los medios como recursos peculiares adquieren un sentido curricular que *explora y aprovecha* su naturaleza y carácter particular.

## BIBLIOGRAFÍA

- AOKI, T. (1986): «Interests, Knowledge and Evaluation: Alternative Approaches to Curriculum Evaluation», *Journal of Curriculum Theorizing*, 6 (4), pp. 27-44.
- APPLE, M.W. (1993): «El libro de texto y la política cultural», *Revista de Educación*, 301, pp. 109-126.
- APPLE, M.W. y JUNGCK, S. (1990): «No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control del aula», *Revista de Educación*, 291, pp.149-172.
- AREA MOREIRA, M. (1991a): *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona, Sendai.
- (1991b): «La Tecnología Educativa en la actualidad: las evidencias de una crisis», *Curriculum*, 3, pp. 3-18.
- BANDURA, A. (1986): *The Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice Hall.
- BAUTISTA, A. (1994): «El papel de los intelectuales y la no neutralidad de la tecnología: razones para unos usos críticos de los recursos en la enseñanza», *Revista de Educación*, 303, pp. 243-258.
- BAUTISTA, A. y JIMÉNEZ BENEDIT, M.S. (1991): «Uso, selección de medios y conocimiento práctico del profesor», *Revista de Educación*, 296, pp. 299-326.
- BELLAND, J.C.; DUNCAN, J.K. y DECKMAN, M. (1991): «Criticism as Methodology for Research in Educational Technology», en D. HLYNKA y J.C BELLAND, (eds.), *Paradigms Regained. The Uses of Illuminative, Semiotic and Postmodern Criticism as Models of Inquiry in Educational Technology*. Englewood Cliffs, New Jersey. Educational Technology Publications, pp. 151-165.
- BRUNER, J. (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza Editorial, Colección Psicología menor.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1991): «El papel de los medios tecnológicos en la Didáctica», *Revista de Educación*, 294, pp. 427-443.
- CLARK R. E. (1984): «Where is the Beef. A Replay to Heinich», *Educational Communication and Technology Journal*, 32, pp. 229-232.
- CLARK, R.E. y SALOMON, G. (1986<sup>3</sup>): «Media in Teaching», en M. C. WITTRICK, (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York. MacMillan, pp. 464-478.

- CLEMENTE LINUESA, M. (1983): «Los sistemas de valores en los textos escolares: un modelo de análisis», *Enseñanza*, 1, pp. 159-175.
- CORREA PIÑERO, A. D. (1990): «El modelo simbólico-interactivo en la investigación sobre medios de enseñanza», *Curriculum*, 1, pp. 31-49.
- CUBAN, L. (1986): *Teacher and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920*. New York. Teacher College Press.
- EISNER, E. (1985<sup>2</sup>): *The Educational Imagination*. New York. MacMillan.
- ELLSWORTH, E. y WHATLEY, M. H. (eds.) (1990): *The Ideology of Images in Educational Media*. Nueva York. Teachers College Press.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1981): *Modelos didácticos*. Barcelona. Oikos-Tau.
- (1983): «Nuevas reflexiones en torno a los medios de enseñanza» *Revista de Investigación Educativa*, 1 (1), pp. 19-44.
- FERRÁNDEZ, A., SARRAMONA, J. y TARÍN, L. (1977): *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. Barcelona. CEAC.
- GAGNE, R.M. (1985): *The conditions of Learning*. New York. Holt, Rinehart and Winston.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Salamanca. Anaya.
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Morata.
- HEINICH, R. (1984): «The Proper Study of Instructional Technology», *Educational Communication and Technology Journal*, 32, pp. 67-88.
- HLYNKA, D. y CHINLEN, CH. (1990): «Technological Visions in Education», *Journal of Thought*, 25 (1 y 2), pp. 66-81.
- HLYNKA, D. y NELSON B. (1991): «Educational Technology as Metaphor», en D. HLYNKA, y J.C. BELLAND, (eds.), *Paradigms Regained: The Uses of Illuminative, Semiotic and Post-Modern Criticism as Modes of Inquiry in Educational Technology*. Englewood Cliffs, New Jersey. Educational Technology Publications, pp. 107-121.
- HOBAN, C.F. (1977): «Educational Theory and Human Values», *Audiovisual Communication Review*, 25, pp. 221-247.
- JOHNSEN, J.B y TAYLOR, W.D. (1991): «Instructional Technology and Unforeseen Value Conflicts», en G. J. ANGLIN (ed.), *Instructional Technology: Past, Present and Future*. Englewood, CO. Libraries Unlimited, pp. 82-87.
- KAUFMAN, R.A. (1976): *La planificación de sistemas instructivos*. México. Trillas
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- KWAK, E. y ANGLIN, G. (1990): «Values, Inquiry, and Instructional Technology: Expanding Our Horizons», *Journal of Thought*, 25 (1 y 2), pp. 34-56.
- MASTERMAN, L. (1985): *Teaching the Media*. London. Comedia.

- MUFFOLETTO, R. (1991): «Technology and Texts: Breaking the Window», en D. HLYNKA y J. BELLAND (eds.), *Paradigms Regained. The Uses of Illuminative, Semiotic and Post-Modern Criticism as Modes of Inquiry in Educational Technology*. Englewood Cliffs, New Jersey. Educational Technology Publications, pp. 141-151.
- NORMAN, D.A. (1976): *Memory and Attention: An Introduction to Human Information Processing*. New York. Wiley.
- NUNAN, T. (1983): *Countering Educational Design*. New York. Nichols Publishing Co.
- PABLO, J. DE (1987): *Tecnología Educativa. Fundamentos Científicos (I)*, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Documento Ocasional núm. 2.
- REIGELUTH, CH. M. (ed.) (1983): *Instructional Design Theories and Models*. Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum.
- RICHMOND W.K. (1970): *The concept of Educational Technology*. London. Weidenfield and Nicolson.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1980): *Didáctica General. 1. Objetivos y Evaluación*. Madrid. Cincel Kape-lusz.
- (1985): *Currículum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid. Anaya.
  - (1978<sup>2</sup>): *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona. Gustavo Gili.
- ROMISZOWSKI, A.J. (1981): *Designing Instructional Systems*. London. Kogan Page.
- SALOMON, G. (1981<sup>2</sup>): *Interaction of Media, Cognition and Learning*. San Francisco. Jossey Bass Publishers.
- SAN MARTÍN ALONSO, A. (1994): «El método y las decisiones sobre los medios didácticos», en J. M. Sancho. (coord.), *Para una tecnología educativa*. Barcelona. Horsori, pp. 61-85.
- SKINNER, B. F. (1982): «A Science of Behavior», en E. BREDO y W. FEINBERG. (eds.), *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadelphia. Temple University Press, pp. 43-52.
- STEWART, A. (1985): «Appropriate Educational Technology: Does "Appropriateness" Have Implications for the Theoretical Framework of Educational Technology», *Educational Communications and Technology Journal*, 33, pp. 58-65.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1983): «Bases sistémicas de la Tecnología de la Educación». Ponencia presentada a la «XX Reunión Permanente de Tecnología Educativa», Salamanca, ICE, 25-28 mayo, 1983.
- WERTSCH, J. (ed.) (1985): *Culture, Communication and Cognition: Vygotskisu Perspectives*. Cambridge, MA. Cambridge University Press.
- (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós.



# B I B L I O G R A F Í A



# BIBLIOGRAFÍA

## RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS Y OTROS MEDIOS PARA TRABAJAR LOS TEMAS TRANSVERSALES

M<sup>a</sup> DE LA PAZ GONZÁLEZ RODRÍGUEZ (\*)

El presente estudio sobre recursos, en el que se da cuenta de fuentes bibliográficas, material audiovisual e incluso informático, proporciona la ayuda necesaria para una primera aproximación a los temas transversales que se proponen en la LOGSE: Educación Ambiental, Educación para el Consumo, Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos Sexos, Educación Moral y Cívica, Educación para la Salud, Educación Sexual y Educación Vial.

Principalmente se ofrecen referencias de autores que han trabajado cada temática, así como de revistas que se ocupan de ello, bien específicamente, o bien incluyendo algún artículo de interés. Dado que el objetivo fundamental ha sido la elaboración de una *guía básica de trabajo*, se ha prescindido de la bibliografía que no está en castellano (sólo en el caso del material audiovisual, se ha incluido alguno producido en otra lengua). Además de los libros y revistas, en cada uno de los temas se hace una relación de referencias de otro tipo de material didáctico: carteles, folletos, diapositivas, vídeos y programas en soporte informático (estos últimos aún muy escasos).

Para su elaboración he utilizado fundamentalmente el material que tenía recogido para otro estudio anterior y he seleccionado lo más específico, aquéllo más directamente relacionado con aspectos educativos y con la temática transversal correspondiente. Así mismo he procedido a una actualización del citado material, prescindiendo de bastantes publicaciones que las Comunidades Autónomas realizan especialmente sobre algunas áreas: Salud, Consumo, Sexualidad, Seguridad Vial. Éstas pueden conseguirse fácilmente en las Delegaciones correspondientes de cada provincia, y por ello he preferido centrar el interés de este artículo en bibliografía de autores y de algunas instituciones, sin restar importancia a otras fuentes.

Después de un apartado dedicado a la transversalidad en general, aparecen por orden alfabético las referencias bibliográficas de cada tema transversal específico. A continuación, en cada uno de ellos se recogen las revistas, otras publicaciones periódicas y material impreso, y seguidamente se enumera el material audiovisual, diapositivas

---

(\*) Universidad de Extremadura.

(con orientaciones didácticas en ciertos casos), algunos juegos, vídeos y, finalmente, el material informático.

Esta bibliografía está dirigida especialmente a los educadores, tanto a los que están en ejercicio como a los que se encuentran en período de formación inicial, y por extensión al público en general. Con ella se intenta dotarles de unas herramientas básicas de trabajo que permitan comenzar a trabajar en estos temas de interés, para cuyo desarrollo se carece, en general, de la información y formación necesaria y suficiente. A partir de este estudio, se podrá caminar hacia otros de mayor profundidad. El que aquí se ofrece, lógicamente, sigue estando sujeto a revisión y ampliación continuas, debido a que, afortunadamente, cada día aparecen nuevos recursos bibliográficos y didácticos.

### TEMÁTICA GENERAL DE TRANSVERSALIDAD

BOLÍVAR, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Escuela Española, Madrid.

BUSQUETS, M.<sup>a</sup> D. y CAINZO, M. (1993): *Los temas transversales: Claves de la formación integral*. Aula XXI, Santillana, Madrid.

COLL, C.; SARABIA, B. y VALLS, E. (1992): *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana, Madrid.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1995): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 1993-1994*. Madrid.

GARCÍA MÍNGUEZ, J. (1992): *Los temas transversales como criterio de calidad educativa*. Proyecto Sur, Granada.

– (1994): «Los ejes transversales del currículum. Una aproximación a la calidad educativa», *Revista de Ciencias de la Educación*, 157, pp. 7-18.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, M.<sup>a</sup> P. (1994): «Bibliografía sobre "Temas transversales"», *Revista de Ciencias de la Educación*, ICCE, Madrid, pp. 421-449.

LUCINI, F. G. (1939): *Temas transversales y educación en valores*. Alauda. Madrid.

MARCHESI, A. y otros (1993): *Los temas transversales en el currículum*. Alauda, Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

#### Revistas:

*Aula de Innovación Educativa*, 32 (1994) (monográfico).

*Cuadernos de Pedagogía*, 227 (1994) (monográfico).

## EDUCACIÓN AMBIENTAL

- ANIMACIÓN Y PROMOCIÓN DEL MEDIO (1993): «Educación Ambiental en la escuela. Recursos e iniciativas de Educación Ambiental como enseñanza transversal», *Educadores*, 167, pp. 375-394.
- BLAS ZABALETA, P. de; HERRERO MOLINO, C. y PARDO DÍAZ, A. (1991): *Respuesta educativa a la crisis ambiental*. Centro de Publicaciones del MEC, Madrid.
- CADUTO, M.J. (1992): *Guía para la enseñanza de valores ambientales*. Los Libros de la Catarata, Madrid.
- CALVO, S. y CORRALIZA, J.A. (1995): *Educación Ambiental: Conceptos y preguntas*. Editorial CCS, Madrid.
- CAÑAL, P.; GARCÍA, J.E. y PORLAN, R. (1981): *Ecología y escuela. Teoría y práctica de educación ambiental*. Laia, Barcelona.
- CAPEL, H. y MUNTAÑOLA, J. (1977): *Aprender de la ciudad. Fichas para un proyecto de didáctica del medio ambiente*. ETSAB, Barcelona.
- CARIDE, J.A. (COORD.) (1991): *Educación Ambiental: Realidades y perspectivas*. Tórculo, Santiago de Compostela.
- COLOM, A. y SUREDA, J. (1981): *Hacia una teoría del medio educativo. Bases para una pedagogía ambiental*. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Palma de Mallorca, Palma de Mallorca.
- DELEAGE, J.P. y otros (1991): *La energía: Tema interdisciplinar para la Educación Ambiental*. Centro de Publicaciones del MOPT.
- EARTH WORKS: *50 cosas sencillas que tú puedes hacer para salvar la Tierra*. Hermann Blume, Barcelona.
- FELICE, J. y otros (1994): *Enfoque interdisciplinar en la educación ambiental*. Los Libros de la Catarata, Bilbao.
- FRABBONI; GALLETI y SAVORELLI (1980): *El primer abecedario: el ambiente*. Fontanella, Barcelona.
- GIOLITTO, P. (1984): *Pedagogía del medio ambiente. Principios de Ecología*. Herder, Barcelona.
- GLASGOW, J. y otros (1995): *Programa de introducción a la Educación Ambiental para maestros e inspectores de Enseñanza Primaria*. Los Libros de la Catarata, Madrid.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, M.<sup>a</sup> P. (1995): «La formación del educador ambiental: Análisis histórico y diseño pedagógico». Tesis doctoral inédita presentada en la Universidad de Salamanca.
- HUNGERFORD, H.R. y BEN PEYTON, R. (1992): *Cómo construir un programa de Educación Ambiental*. Los Libros de la Catarata, Madrid.
- JIMÉNEZ ARNESTO, M.J. y LALIENA ANDREY, L. (1992): *Transversales. Educación Ambiental*. MEC, Madrid.
- JUNTA DE ANDALUCÍA: ALDEA (1992a): *Programa de Educación Ambiental*. Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla.
- (1992b): *Orientaciones didácticas para la Educación Ambiental en Educación Infantil* (también: Primaria y Secundaria). Consejería de Educación y Ciencia, Consejería de Cultura y Medio Ambiente, Sevilla.

- LUCIO FERNÁNDEZ, J.V. de (1990): *Interpretación del Medio y Educación Ambiental*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Madrid.
- MARCÉN ALBERO, C. (1989): *La Educación Ambiental en la escuela*. ICE de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- MARTÍN MOLERO, F. (dir./coord.) (1992): *Curso interdisciplinario de Educación Ambiental*. Editorial Complutense, Madrid.
- MINISTERIO DE OBRAS PÚBLICAS, TRANSPORTES Y MEDIO AMBIENTE (MOPTMA) y MINISTERIO DEL INTERIOR (1994): *Manual práctico de Didáctica Ambiental*. Madrid.
- NOVO VILLAVERDE, M. (1985): *Educación Ambiental*. Anaya, Madrid.
- (1986): *Educación y medio ambiente*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.
- NOVO VILLAVERDE, M. y otros (1988): *Juegos de Educación Ambiental: Texto-guía para el profesor*. ICONA, Madrid.
- PARDO DÍAZ, A. (1994): «La educación ambiental en la Comunidad Europea», *Revista de Estudios Europeos*, 6, pp. 49-70.
- RICO VERCHER, M. (1990): *Educación Ambiental: Diseño curricular*. Cincel, Madrid.
- (1992): *El aprendizaje de valores en Educación Ambiental*. MOPT, Madrid.
- SÁNCHEZ BERMEJO, M.J. y VEGAS, F. (1991): *La ecología... a lo claro*. Popular, Madrid.
- SÁNCHEZ CARRERA, M.C. (1988): *Educación medio ambiental en EXB e EEMM*. Edicions Xerais de Galicia, Vigo.
- SIREAU ROMAIN, A. (1989a): *Educación y Medio Ambiente: Conocimientos básicos*. Editorial Popular/UNESCO y OEI, Madrid.
- (1989b): *Guía Didáctica: Educación y Medio Ambiente*. Popular, Madrid.
- SOSA, N.M. (coord.) (1989): *Educación Ambiental. Sujeto, entorno y sistema*. Amaru, Salamanca.
- SUREDA NEGRÉ, J. (1990): *Guía de la Educación Ambiental. Fuentes documentales y conceptos básicos*. Anthropos, Barcelona.
- VADDINGHAM, H. (1983): *Historias de la naturaleza para contar a los niños*. Ediciones Miraguano, Madrid.
- WILKE, J. y otros (1994): *Estrategias para la formación del profesorado en Educación Ambiental*. Los Libros de la Catarata, Bilbao.

*Revistas:*

- Andecha Pedagógica*. Oviedo, 9-10 (1983) (monográfico).
- Apuntes de Educación*. Anaya, 2 (1993) (monográfico).

*Aula Verde. Boletín de Educación Ambiental.* Junta de Andalucía.

*Boletín de Documentación.* Alicante, Centro Educativo de Medio Ambiente «Los Molinos» (CEMA).

*Comunidad Educativa*, 213 (1994) (monográfico), ICCE, Madrid.

*Contacto. Boletín de Educación Ambiental de UNESCO-PNUMA.* París.

*El Correo de la UNESCO.*

*Cuadernos de Pedagogía*: 50 (1979); 91-92 (1982); 102 (1983); 109 y 110 (1984); 142 (1986); 153 (1987); 157 (1988); 177, 178 y 185 (1990); 194 (1991); 199 y 204 (1992) (el 204 es monográfico); 212 y 220 (1993).

*Documentos d'Educació Ambiental de la SBEA (Societat Balear d'Educació Ambiental).* Palma de Mallorca.

*Educación Ambiental.* Junta de Castilla y León.

*Educación Ambiental.* Madrid, ATIS.

*Información Ambiental.* Dirección General de Política Ambiental. Madrid, MOPU.

*Naturopa.* Centro de Documentación e Información sobre el Medio Ambiente y la Naturaleza, del Consejo de Europa.

*Revista de Ecología y Salud.* Bilbao, ECSA Editorial.

*Todos.* Barcelona, Centro UNESCO de Catalunya.

*Vivir mejor. Hacia un desarrollo sostenible.* CENEAM, ICONA.

#### *Material audiovisual:*

*Electricidad y Medio Ambiente.* (Un audio-casete estéreo y 12 diapositivas). Distribuidora: UNESA. Departamento de Información y Comunicación Social.

*El medio ambiente en la Comunidad Valenciana: el equilibrio vital (43').* (En castellano). (880 diapositivas, 4 proyectores). Realización: Vicent Tortosa, PVT Audiovisuales. Producción: Fundación Cultural Caja de Ahorros del Mediterráneo, 1994.

*Expedición cultural* (Dos audio-casetes estéreos). Distribuidora: SECAB (Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello).

*Un recorrido fotográfico por la naturaleza.* (Un audio-casete estéreo y 50 diapositivas).

#### *Soporte informático:*

CENEAM (Centro Nacional de Educación Ambiental) (1995a): *Guía de Equipamientos para la Educación Ambiental.* ICONA.

- (1995b): *Guía de Materiales para la Educación Ambiental*. ICONA.

#### Videos:

- El calor residual como fuente de energía* [vídeo]. Distribuidora: Serveis de Cultura Popular.
- La contaminación en la Cendea de Olza* [vídeo]. Distribuidora: CPC de Orcoyen, Navarra.
- Fuentes regenerativas de energía* [vídeo]. Distribuidora: Serveis de Cultura Popular.
- El león y la jirafa. (Safari silencioso)* [vídeo]. Distribuidora: Áncora.
- El medio ambiente* [vídeo]. Distribuidora: Video Didáctico, S.A.
- El problema de la energía* [vídeo]. Distribuidora: Serveis de Cultura Popular.
- Los problemas del medio ambiente* [vídeo]. Distribuidora: MOPU.
- Reciclaje de basuras, papel y vidrio* [vídeo]. Distribuidora: Pedro Pous Serrat, Barcelona.
- Sketches de la OMS sobre Medio Ambiente* [vídeo] (13'). Distribuidora: Organización Mundial de la Salud.
- Taller de Medio Ambiente* [vídeo]. Distribuidora: CEP, S.L., Valencia.
- Uso ecológico de la energía* [vídeo]. Distribuidora: Serveis de Cultura Popular.

## EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO

- ÁLVAREZ GUEREDIAGA, L. M. y ÁLVAREZ MARTÍN, M.L. (1988): *El consumo va a la escuela*. Laia, Cuadernos de pedagogía, Barcelona.
- ÁLVAREZ MARTÍN, M. N. y ÁLVAREZ GUEREDIAGA, L.M. (1988): *100 Talleres de Educación para el Consumo en la Escuela*. Instituto Nacional del Consumo, Madrid.
- ÁLVAREZ SOTO, J. y otros (1986): *Cómo consumen los niños: Sociología del consumo infantil*. Dirección General de Comercio y Consumo. Comunidad de Madrid, Madrid.
- AYUNTAMIENTO DE ALCORCÓN: *Bases para la introducción de la Educación del Consumidor en los centros de enseñanza formal*. Concejalías de Salud Pública y de Educación, Alcorcón (Madrid).
- CENTRO DE PROFESORES DE SALAMANCA (1989): *Programación de temas básicos para la salud y el consumo*. Dirección General de Comercio y Consumo, Salamanca.
- CIDAD MAESTRO, E. (1991): *Perspectivas sobre Educación del Consumidor*. Instituto Nacional del Consumo, Madrid.
- COOPERATIVA DE CONSUMIDORES (CONSUM) (1984): *Consum i escola*. COMSUM, Valencia.
- CRIE (1990): *Tébeo sobre la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios*. Diputación General de Aragón, Zaragoza.

- GARCÍA, M.A. (1993): *Programas informáticos de EDC: la compra, el desayuno, la dieta equilibrada, los errores*. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- GENERALITAT DE CATALUYA (1993): *L'educació per al consum a l'escola*. Departamento de Comercio, Consumo y Turismo, y Departamento de Enseñanza, Barcelona.
- GENERALITAT VALENCIANA (1991): *Consejos para ir por la vida con sumo cuidado*. Conselleria de Sanitat i Consum, Valencia.
- (1993): *Colección guías didácticas de talleres de consumo en la escuela: tabaco, reciclado de papel, aditivos, publicidad, vivienda, eco-consumo y publicidad en el punto de venta*. Conselleria de Sanitat i Consum, Valencia.
- GOBIERNO BALEAR (1991): *Jocs de consum*. Palma de Mallorca.
- (1992): *Maleta didáctica: Talleres*. Palma de Mallorca.
- INSTITUT CATALÀ DEL CONSUM (1994): *L'educació del consumidor: els aliments. Proposta de treball per a l'educació infantil*. Barcelona.
- INSTITUTO NACIONAL DE CONSUMO (INC) (1988): *Líneas metodológicas para la educación del consumidor*. INC, Madrid.
- JAIO IBARLUZEA, J. y otros (1989): *La Educación del Consumidor en la escuela*. Cooperativa de Consumo EROSKI. INC, Madrid.
- JENSEN, H. R. (1986): *La educación del consumidor en la escuela*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1990): *La educación del consumidor en Andalucía*. Consejería de Salud y Asuntos Sociales, Sevilla.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (1989): *Taller de Consumo*. Consejería de Cultura y Bienestar Social, Valladolid.
- LARRIETA, L.M. y otros (1990): *Los proyectos en la Educación para el Consumo en la Escuela I y II*. Dirección de Consumo del Gobierno Vasco.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Transversales. Educación del consumidor*. MEC, Madrid.
- OFICINA MUNICIPAL D'INFORMACIÓ AL CONSUMIDOR DE SANT FELIU DE GUIXOLS Y EL INSTITUT CATALÀ DEL CONSUM (1994): *Ben fet*. Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- PRINCIPADO DE ASTURIAS (1988): *Curso de consumo para enseñantes*. Agencia Regional de Consumo, Oviedo.
- RADIO ECCA (1988): *El consumo y la escuela*. Gobierno de Canarias, Las Palmas de Gran Canaria.
- RASK, H. (1986): *La educación del consumidor en la escuela*. Gobierno Vasco.
- UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID: *El aprendizaje de la competencia consumerista en la escuela. Diseño curricular y modelos de programación*. Facultad de Psicología, Madrid.
- VV.AA. (1984): *Los niños consumidores*. Narcea, Madrid.

VV.AA.: (1989): *Educación para el Consumo*. Santillana, Madrid.

VV.AA.: (1993): *Curso EdC en la escuela. Documentación*. Confederación de APAs «Miguel de Cervantes», Toledo.

#### *Revistas:*

*Ciudadano. Revista de consumo y calidad de vida*. Unión de Consumidores de España (UCE).

*Consumidores*. Dirección Xeral de Comercio e Consumo. Xunta de Galicia.

*Consumo Aragón*. Dirección General de Comercio y Consumo, Gobierno de Aragón.

*Consumo: el consumo en el Principado de Asturias*. Oviedo, Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.

*Consumo Rioja*. Consejería de Salud, Consumo y Bienestar Social.

*Cuadernos de Pedagogía*: 98 y 102 (1983), 115 (1984), 134 (1986), 148 y 154 (1987), 218 (1993) (monográfico).

*Estudios sobre consumo*. Instituto Nacional del Consumo.

*Información del consumidor*. Instituto Nacional del Consumo.

*OCU Compra Maestra y OCU Dinero y Derechos*.

#### *Diapositivas:*

*Un dia amb Toni Consum*. Instituto Catalán del Consumo, Barcelona, 1990.

#### *Juegos:*

*Juegos didácticos*. Diputación General de Aragón, Zaragoza, 1993.

*Juegos educativos*. Gobierno de Navarra.

#### *Videos:*

*Los aditivos* [vídeo]. Comunidad de Castilla-La Mancha.

*La compra* [vídeo]. Comunidad de Madrid.

*La alimentación y el consumo* [vídeo]. Producción y distribución: Ministerio de Sanidad y Consumo.

*Los análisis comparativos* [vídeo] (8'). Eroski, 1987.

*Los anuncios, cómo analizarlos* [vídeo] (10'). Eroski, 1987.

*Las basuras* [vídeo] (13'). Servicio de Consumo Eroski, 1987.

*La ciudad* [vídeo] (17'). Producción: Dirección General de Comercio y Consumo. Servicio de Consumo, 1987.

*El día de los derechos del consumidor* [vídeo]. Xunta de Galicia, 1992.

*El dinero* [vídeo]. Comunidad de Madrid.

*La distribución comercial* [vídeo]. Comunidad de Madrid.

*Ecología y consumo* [vídeo] (12'). Servicio de Consumo Eroski, 1987.

*Formación del consumidor* [vídeo]. Dirección General de Comercio y Consumo. Junta de Castilla y León, 1992.

*Imagen, lengua, comunicación* [vídeo] (30') . Producción: PNTIC - MEC, en colaboración con Televisión Española. Distribución: PNTIC - MEC, 1989.

*Mercado: Se compra, se vende* [vídeo] (12') . Producción: Centro de Profesores de Valencia. Distribución: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, 1988.

*Nutrición y escuela* [vídeo] (9'). Servicio de Consumo Eroski, 1987.

*El papel y el medio ambiente* [vídeo] (15'). Producción: Comunidad de Madrid. Agencia del Medio Ambiente. Distribución: Comunidad de Madrid.

*El pirata* [vídeo]. Instituto Nacional de Consumo, Madrid, 1987.

*La producción de alimentos en la escuela* [vídeo] (11'). Eroski, 1987.

*La publicidad* [vídeo] (27'). Instituto Nacional de Consumo, 1988.

*Publicidad y escuela* [vídeo] (10'). Servicio de Consumo Eroski, 1987.

*La publicidad en el punto de venta* [vídeo] (16'). Eroski, 1987.

*El río* [vídeo] (12'). Servicio de Consumo Eroski, 1987.

*Seguir la pista* [vídeo] (10'). Servicio de Consumo Eroski, 1987.

*Taller de consumo de Leganés* [vídeo] (19'). UNED.

*100 Talleres de educación para el consumo* [vídeo]. Gobierno Vasco.

*Taller de publicidad* [vídeo] (12'). Servicio de Consumo Eroski, 1987.

*Las tiendas* [vídeo]. Comunidad de Castilla-La Mancha.

### Soporte informático:

GARCÍA GONZÁLEZ, M.A. (1993): *La dieta equilibrada; La manipulación de alimentos; El juego de los errores; Accidentes infantiles en el hogar*. Programas de informática editados por las siguientes Comunidades Autónomas: Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Navarra. MAG (Estudios de Consumo).

Picsou, *cazador del tesoro*. System 4 de España, 1990, Madrid.

## EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE AMBOS SEXOS

ASKEW, S. y ROSS, C. (1991): *Los chicos no lloran. El sexismo en la educación*. Paidós, Barcelona.

ASOCIACIÓN PRO-DERECHOS HUMANOS (1988): *Unidad didáctica chicas/os. Sistema Sexo-Género*. Madrid.

BALLARÍN, P. (Recop.) (1992): *Desde las mujeres, modelos educativos: ¿coeducar/segregar?*. Universidad de Granada, Granada.

BROWNE, N. y FRANCE, P. (1988): *Hacia una educación infantil no sexista*. Morata, Madrid.

CASA DE LA MUJER DEL AYUNTAMIENTO DE ZARAGOZA (1992): *Doce textos narrativos: una reflexión sobre el derecho a la igualdad. Materiales didácticos para el segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Zaragoza.

CASTILLA CEBALLOS, G. (1995): «Coeducación, pros y contras. La escuela ante las diferencias sexuales», *La escuela en acción*, 10.545.

CATALÁ GONZALVES, A.V. y GARCÍA PASCUAL, E. (1989): *¿Qué quieres hacer de mayor o la transición desde la coeducación?*. Institut Valencià de la Dona, Valencia.

COLECTIVO «ESCUELA NO SEXISTA» (COENS) (1993): *¿La LOGSE habla de mí?*. (cómic). Murcia.

COMISIÓN INTERDEPARTAMENTAL DE LA MUJER (1993): *Educación en igualdad: Recomendaciones para educar en igualdad*. Vicepresidencia del Gobierno Balear, Palma de Mallorca.

COMUNIDAD EUROPEA (1985): *Manual de acción: cómo llevar a la práctica la igualdad entre los sexos*. Comisión de la CE, Instituto de la Mujer, Madrid.

CREMADES, M.A. y otras (1991): *Materiales para coeducar. El comentario de textos: aspectos cautivos*. Mare Nostrum, Madrid.

FREIXAS, A. y otros (1993): *La coeducación, un compromiso social*. Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla.

GARCÍA MESEGUER, A. (1992): *¿Es sexista la lengua española?. Una investigación sobre el género gramatical*. Paidós, Barcelona.

GARRETA TORNER, N. y CAREAGA CASTRILLO, P. (1987): *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Instituto de la Mujer, Madrid.

- GASCÓN, M. (1992): *Educación en la igualdad. Guía para una orientación no sexista en preescolar*. Ayuntamiento de Lebrija.
- GOBIERNO VASCO (1991): *Coeducación*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- GRUP DE COEDUCACIÓ «UNA ESCOLA ALTRA» (1989): *Llibres per a coeducar*. Instituto Valenciano de la Mujer, Valencia.
- GUERRERO DÍAZ, A. (1993): *Orientación profesional coeducativa*. Junta de Andalucía, Sevilla.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1989): *Propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje*. Ministerio de Cultura, Madrid.
- (1992): «La educación no sexista en la reforma educativa». *Cuadernos de educación no sexista*, Madrid.
  - (1993): *Decide tus juguetes: compartir es divertido*. Madrid.
- INSTITUTO VASCO DE LA MUJER (1992): *¿Transmitimos valores sexistas a través de los libros de texto?*. Departamento de Educación.
- (1993): *Cómo elaborar y seleccionar materiales coeducativos*. País Vasco.
- Jornadas de Educación no Sexista*. Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto de la Mujer, Madrid, 1987.
- Jornadas Internacionales de Coeducación*. Institut Valencià de la Dona, Valencia, 1989-1991.
- Jornadas de formación inicial del profesorado en Educación no Sexista*. (Actas de las Jornadas I, II, III y IV). Instituto de la Mujer, 1990-1993, Madrid.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1993a): *Campaña de sensibilización en coeducación I y II*. Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla.
- (1993b) *Programa de coeducación*. Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla.
- LOSCERTALES, F. y otros (1993): «Modelos sexistas en la vida académica». Investigación financiada por el Instituto Andaluz de la Mujer (Inédita).
- MAÑERU MÉNDEZ, A. y RUBIO HERRÁEZ, E. (1992): *Transversales. Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos*. MEC, Madrid.
- MARTIAL, I. y GORDILLO, M.V. (1992): *Coeducación. Ventajas, problemas e inconvenientes de los colegios mixtos*. EUNSA, Navarra.
- MARTÍNEZ TEN, L. y ALBERDI ALONSO, I. (1988): *Guía didáctica para una orientación no sexista*. MEC, Madrid.
- MICHEL, A. (1987): *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. La Sal, Barcelona.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1991): *¿Qué es coeducar?* Madrid.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988): *Recomendaciones para un uso no sexista de la lengua*. Madrid.
- MOLINA ALMANSA, P. (1992): *Coeducar ¿cómo?. La igualdad de oportunidades entre los sexos en los proyectos de centros educativos*. Ayuntamiento de Coslada, Consejería de la Mujer, Madrid.
- MORENO, M. (1986): *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. Icaria, Barcelona.
- (1992): *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*. Instituto de la Mujer, Madrid.
- PROTAGONISTAS DE ROSA Y AZUL (1992): *100 Libros para una educación no sexista*. Dirección General de la Mujer de la Región de Murcia, Murcia.
- SÁNCHEZ, B. (1993): *Proyecto de Centro desde una perspectiva coeducativa*. Junta de Andalucía, Sevilla.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, R. (1993): «Escola e coeducación», *ADAXE. Revista de Estudos e experiencias educativas*. Escola Universitaria de Maxisterio, Santiago de Compostela, 9, pp. 169-178.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1984): *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*. Zero, Madrid.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN NO SEXISTA (SUENS) (1992): *Tras la imagen de la mujer. Guía para enseñar a coeducar*. EU de Formación del Profesorado de EGB de Palencia, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE CÁDIZ (1990): *Coeducar y escuela*. Seminario Permanente de Educación para la Paz, CEP, Comunidad de Andalucía, Cádiz.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988): *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer, Madrid.
- (1990): *La coeducación*. Secretaría de Estado de Educación, Madrid.
- TALLER DE EDUCACIÓN NO SEXISTA (1990): *Carpeta didáctica*. Cruz Roja Juventud, Instituto de la Mujer, Madrid.
- TEJEDOR VARILLA, C. (1991): «Estereotipos sexistas en la literatura infantil y juvenil», *Revista de Estudios Infancia y Sociedad*, 10, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid.
- UNESCO (1990): *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. Ed. BPS/ID, París.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (1985): *Reflexiones sobre Coeducación*. Sección de Ciencias de la Educación y Escuela «Sant Cugat», Barcelona.
- URRUZOLA, M.J. (1991): *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?. Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales*. Maite Canal Editora, Bilbao.
- (1994): *Introducción a la filosofía coeducadora*. Maite Canal, Bilbao.
- VV.AA. (1990): «Igualdad entre los sexos: Enseñanzas medias: educación mixta o coeducación». En *Encuentros sobre Coeducación*. Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias.
- VV.AA. (1991): «Igualmente». En *Jornadas Municipales de Coeducación*. Universidad del País Vasco, Guipúzcoa.

- VV.AA. (1991): *Proyecto Tenet de Formación del Profesorado*. Institut Valencià de la Dona, Valencia.
- VV.AA. (1992): *Hacia una escuela coeducadora*. Emakunde, Vitoria.
- VV.AA. (1995): *Coeducación y tiempo libre*. Popular, Madrid.
- WOODS, P. y HAMMERSLEY, M. (comp.) (1995): *Género, cultura y etnia en la escuela*. Informes etnográficos. Paidós/MEC, Barcelona.

#### Revistas:

- Boletín de las Librerías de Mujeres: Érase una vez una niña...*
- Libros infantiles y juveniles para la coeducación*. Ed. Asociación «Una palabra otra» e Instituto de la Mujer, Madrid, 1992.
- Comunidad Educativa*. ICCE, 225, Madrid, 1995.
- Cuadernos de Coeducación*. Universidad de Murcia, Murcia, 1992.
- Cuadernos para la Coeducación*. Institut de Ciències de l'Educació. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Cuadernos de Pedagogía*: 118 (1984); 171 (1989) (monográfico); 224 (1994).
- Duoda. Revista d'Estudis Feministes*. Barcelona.
- Emakunde*. Instituto Vasco de la Mujer.

#### Vídeos:

- Apuntes de coeducación y nuevas tecnologías* [vídeo] (13'). Producción: Programa de Nuevas Tecnologías del MEC.
- Del azul al rosa* [vídeo] (20'). Producción: Instituto de la Mujer, Madrid, 1988.
- La coeducación* [vídeo] (20'). Producción: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer, 1987.
- Coeducación: Diferencias sin jerarquías* [vídeo] (20'). Producción: Instituto de la Mujer y MEC, Madrid, 1992.
- Decide tus juguetes* [vídeo]. Producción: Instituto de la Mujer, Madrid, 1993.
- Identidad individual y coeducación* [vídeo] (24'). Producción: Instituto de la Mujer y MEC. Realización: Joan Pueyo. Madrid, 1992.
- Mujer y publicidad* [vídeo] (38'). Producción: Departamento de Audiovisuales del CEP de Valencia.
- Mujer y publicidad en TVE* [vídeo] (9'). Producción: Instituto de la Mujer, Madrid.

*Pequeñas diferencias, grandes consecuencias. Chinchetas rosas* [vídeo] (38'). Producción: Instituto de la Mujer, Madrid, 1987.

*¿Las profesiones tienen sexo?* [vídeo] (20'). Producción: Instituto de Crédito Oficial (ICO). Distribución: MEC, Madrid, 1991.

*Tú también puedes elegir* [vídeo] (24'). Producción: Instituto de la Mujer, Madrid, 1988.

*Lo que el tiempo nos dejó* [vídeo] (23'). Producción: Instituto de la Mujer. Realización: Vídeo Spot. Guión: Victoria Sendón. Madrid, 1987.

*Vaqueros y princesas* [vídeo] (20'). Producción: Instituto de la Mujer, Madrid, 1988.

## EDUCACIÓN MORAL

ALCÁNTARA, J.A. (1988): *Cómo educar las actitudes*. Ceac, Barcelona.

BELTRÁN, J. y ROIG, A. (1987): *Guía de los Derechos Humanos*. Alhambra, Madrid.

BOLÍVAR BOTIA, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Escuela Española, Madrid.

— (1993): *Diseño curricular de ética para la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Síntesis, Madrid.

— (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Anaya, Madrid.

BREZINKA, W. (1992): «¿Educación en valores?», *Revista de Ciencias de la Educación*, 151, pp. 367-389.

BRIA, LL. y ARNAU, H. (1989): *Ética y convivencia*. Alhambra, Madrid.

BUXARRAIS, M.R. y otros (1990): *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Edicions 62/Rosa Sensat, Barcelona.

CALVO BUEZAS, T. (1995): *Crece el racismo, también la solidaridad*. Tecnos/Junta de Extremadura, Madrid.

CALVO BUEZAS, T. y otros (1993): *Educación para la tolerancia*. Popular, Jóvenes contra la Intolerancia DL, Madrid.

CAMPS, V. (1993): *Los valores en la educación*. Centro de Apoyo para el Desarrollo de la Reforma Educativa, Madrid.

DEL CARMEN, M. y otros (1995): *Programa de educación en valores para la etapa infantil*. Aljibe, Archidona (Málaga).

DELVAL, J. y ENESCO, I. (1994): *Moral, desarrollo y educación*. Alauda/Anaya, Madrid.

ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (1986): *La enseñanza de las actitudes y valores*. Nau Llibres, Valencia.

FERNÁNDEZ OCHOA, C. y CARRAL, C. (1979): *La educación ética y cívica, un reto a la práctica pedagógica*. Narcea, Madrid.

- FRONDI, R. (1972): *¿Qué son los valores?. Introducción a la axiología*. FCE, México.
- GIAMMANCHERI, E. y PERETTI, M. (1981): *La educación moral*. Herder, Barcelona.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1980): *Educación de valores y diseño curricular*. Alhambra-Longman, Nueva York.
- (1993): «Educación en valores, transversalidad y reforma educativa». *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 10, pp. 62-67.
- GORDILLO, M.V. (1992): *Desarrollo moral y educación*. EUNSA, Navarra.
- HERSH, R. y otros (1984): *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Narcea, Madrid.
- IEPS (1988): *La escuela y sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia*. Narcea, Madrid.
- JORDÁN, J. A. y SANTOLARIA, F.F. (eds.) (1987): *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. PPU, Barcelona.
- LIPMAN, M. (1988): *Lisa*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- LIPMAN, M. y otros (1988): *Investigación ética. Manual de profesor para acompañar a Lisa*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- MARÍN, M<sup>a</sup> A. (1987): *Crecimiento personal y desarrollo de valores: un nuevo enfoque educativo*. Promolibro, Valencia.
- MARTÍ GARCÍA, M.A. (1995): *La tolerancia*. EUNSA, Navarra.
- MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. (eds.) (1991): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Graó/ICE, Barcelona.
- ORTEGA RUIZ, P. y MÍNGUEZ VALLEJOS, R. (1992): «La educación moral en la infancia y la adolescencia», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Ediciones Universidad de Salamanca, 4, pp. 151-163.
- ORTEGA RUIZ, P. y otros (1994): *La educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Nau, Valencia.
- PÉREZ DELGADO, E. y GARCÍA-ROS, R. (comps.) (1991): *La psicología del desarrollo moral. Siglo XXI*, Madrid.
- PETERS, R.S. (1984): *Desarrollo moral y educación moral*. FCE, México.
- PIAGET, J. (1984): *El criterio moral en el niño*. Martínez Roca, Barcelona.
- PUIG ROVIRA, J. (1995): *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Horsori/ICE, Barcelona.
- PUIG ROVIRA, J. y MARTÍNEZ, M. (1989): *Educación moral y democracia*. Laertes, Barcelona.
- SATUE, M. y BRIA, L.L. (1987): *¿Qué sabes de ética?*. Alhambra, Madrid.
- SIMON, S.; HOWE, L. y KIRSCHENBAUM, H. (1977): *Clarificación de valores: manual de estrategias prácticas para maestros y alumnos*. Avante, México.

- SINGER, P. (ed.) (1995): *Compendio de Ética*. Alianza, Madrid.
- TRILLA, J. (1992): *El profesor y los valores controvertidos*. Paidós, Barcelona.
- TURIEL, E.; ENESCO, I. y LINAZA, J. (comps.) (1989): *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza.
- VV.AA. (1995): *Educar en els valors*. Raima, Barcelona.
- VENTURA, M. (1992): *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar*. Escuela Española, Madrid.
- VIDAL, M. (1981): *La educación moral en la escuela. Propuestas y materiales*. Ediciones Paulinas/Verbo Divino, Madrid.

*Revistas:*

- Acción educativa*, Madrid, 85 (1994).
- Aula de Innovación Educativa*, 16-17 (1993) (monográfico).
- Comunicación, lenguaje y educación*, 15 (1992) (monográfico).
- Comunidad Educativa*: 209 (1993) (monográfico).
- Cuadernos de Pedagogía*: 164 y 165 (1988), 170 (1989), 186 (1990) 196 (1991), 201 (1992) (monográfico), 205 (1992).
- La Escuela en Acción*, (enero 1995).
- Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Madrid, 7 (1995).
- Perspectiva Escolar*: 25 (1978), 117 (1987), 147 (1990), 157 (1991).
- Revista de Ciencias de la Educación*, 139 (1989).
- Temps d'Educació*, 2 (1989).
- Vela Mayor*. Revista de Anaya Educación, 1-2 (1994) (monográfico).

*Vídeo:*

- Ferdinando, el toro*. [vídeo] *El pequeño Hiawatha*. Distribuidora: Áncora.

## EDUCACIÓN PARA LA PAZ

- AGUILERA, B. y otros (1990): *A[rr]memos la paz: Guía didáctica*. Asociación Pro-Derechos Humanos de España, Madrid.

- ASOCIACIÓN PRO-DERECHOS HUMANOS-CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ (1990): *Educación para la paz: Una propuesta posible*. APDH, CIP, Madrid.
- BANDA I TARRADELLAS, A. (1991): *Educació per la pau*. Biblioteca Cultural Barcanova, Barcelona.
- BARAHONA RIERA, F. (1989): *Seminario sobre la formación de monitores de educación para la paz*. Cruz Roja Española, Madrid.
- BASTIDA, A. (1994): *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*. Icaria, Barcelona.
- BENSON, B. (1982): *El libro de la paz*. Integral, Barcelona.
- CANAL, J. M. y ÁLVAREZ, J. (1986): *Trabaja en paz. Antología de textos sobre la paz*. Ayuntamiento de Luanco-Goñón, Asturias.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1995): *La tolerancia: un valor para la convivencia*. Sevilla.
- CENTRO DE PROFESORES (1988): *Educación para la paz: seminario de Educación para la Paz*. Centro de Profesores de Axarquía, Málaga.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (Ed.) (1994): *Educando para la Paz: Nuevas propuestas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, Granada.
- FISAS ARMENGOL, V. y otros (1986): *Educación para armar la paz*. Vía Láctea, La Coruña.
- GASCÓN SORIANO, F. (1990): *La alternativa del juego (II). Juegos y dinámicas en Educación para la Paz*. Gráficas Xiana, Madrid.
- GASCÓN SORIANO, F. y otros (1993): *Igualdad para vivir, diversidad para convivir: educar para no discriminar*. Ajuntament de l'Hospitalet, Barcelona.
- GÓMEZ PALACIOS (1991): *Educación para la Paz. Material para Educadores*. CES.
- GRUP D'EDUCACIÓ PER LA PAU DEL MRP «ESCOLA D'ESTIU» (1987): *Libros para la paz*. Edic. de los autores, Elx, Barcelona.
- GRUPO «EDUCAR PARA LA PAZ» DEL CEP DE GETAFE. *Literatura por la paz y la no violencia en la escuela*. CEP de Getafe, Madrid.
- HICKS, D. (comp.) (1993): *Educación para la paz: Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Morata, Madrid.
- IGLESIAS, C. (1992): *Léxico ecopacifista*. Seminario Permanente de Educación para la Paz (SGEI/CXTG), Vigo.
- JARES, X.R. (1989): *Técnicas e xogos cooperativos para todas las edades*. Vía Láctea, La Coruña.
- (1991): *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Popular, Madrid.
- JUDSON, S. (ed.) y otros (1986): *Aprendiendo a resolver conflictos: Manual de educación para la paz y la no violencia*. Lerma, Barcelona.
- LEDERACH, J.P. y FISAS ARMENGOL, V. (Prol.) (1984): *Educación para la paz*. Fontanara, Barcelona.

- LOZANO PAZ, M. (coord.) (1995): *Sobre la tolerancia. Unidad didáctica n. 11. Seminario Permanente de Educación para la Paz*. Xunta de Galicia, Santiago.
- MANOS UNIDAS (1990): *Manual de educación para el desarrollo. Hagamos un solo mundo*. IEPALA, Madrid.
- MIGUEL, J. M. de (coord.) (1987): *Chicos y educadores: Constructores de la Paz*. Popular, Madrid.
- MONCLUS ESTELLA, A.: *Educación para la paz: Textos y experiencias*. Cruz Roja Española, Madrid.
- MULLER, J.M. (1983): *Significado de la no violencia*. CAN, Madrid.
- ORLICK, T. (1986): *Juegos y deportes cooperativos: Desafíos divertidos sin competición*. Popular, Madrid.
- SAEZ, P. (1991): *Unidad didáctica del Anuario del CIP (1990-1991). De la investigación a la educación para la paz*. Centro de Investigación para la Paz (CIP), Madrid.
- TUVILLA RAYO, J. (1990): *Derechos Humanos: Propuesta de Educación para la Paz basada en los Derechos Humanos y del Niño*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Cultura, Sevilla.
- UNESCO (1983a): *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. UNESCO, París.
- (1983b): *Informe final: Conferencia intergubernamental sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales con miras a fomentar una actitud favorable al fortalecimiento de la seguridad y el desarme*. (Casa de la UNESCO, 12-20 de abril de 1983). UNESCO, París.
  - (1985): *Semillas de paz: Contribución de la educación preescolar a la comprensión internacional y la Educación para la Paz*. CECU, Madrid.
  - (1988): *Repertorio mundial de Instituciones de Investigación y de Formación sobre la Paz*. UNESCO, París.
- VV.AA. (1992): *Educación para la Paz*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- VIDAL, LL. (1971): *Fundamentos de una pedagogía de la no-violencia y la paz*. Marfil, Alcoy.
- (1984): *Por una paz sin armas*. Ariadna.
  - (1985): *No-violencia y escuela: El «día escolar de la No-violencia y la Paz» como experiencia práctica de educación pacificadora*. Escuela Española, Madrid.

#### Revistas:

*Boletín informativo de educadores/as por la paz*. Vigo.

*Comunidad Educativa*: 140 (1986), 150 (1987), 193 y 201 (1992), 202 (1993), 211 (1994).

*Contraportada* (Carpeta monográfica sobre la tolerancia). Madrid, Alfaguara, 1995.

*Cuadernos de Pedagogía*: 107 (1983), 112 (1984), 125 y 132 (1985), 140 (1986), 150 (1987) (monográfico), 155, 163 y 164 (1988), 170 y 174 (1989), 511 (1995).

*Cuadernos de solidaridad*. Córdoba.

*Derechos humanos*. Madrid, Asociación Pro-Derechos Humanos.

*Documentación Social*, 95 (1994).

*Educación para la paz: Revista de Estudios de Juventud*, 24 (1986). Madrid, Instituto de la Juventud.

*Espacio para la Paz*, Cáceres, Colectivo «Educar para la paz».

*Oveja negra*, 27 (1985) (monográfico), Madrid.

*Papeles para la Paz*. Madrid, Centro de Investigación para la Paz (CIP).

*Periódicos para la Paz*. Madrid, Dirección General de Educación, 1986.

*En pie de paz*. Barcelona.

*De Sur a Sur* (Revista andaluza de Solidaridad, Paz y Cooperación), Córdoba, ASPA.

*Tiempo de paz*. Madrid, MPDL.

*No violencia y educación*. Málaga

**Vídeos:**

*Trip el gusano viajero* [vídeo]. (Vídeo para E. Primaria).

*Yecka: El espíritu del gavilán* [vídeo]. (Vídeo para Secundaria).

## EDUCACIÓN PARA LA SALUD

ANDALUCÍA. COMISIONADO PARA LA DROGA (1988): *Cuaderno de orientación para educadores: la intervención educativa ante las drogodependencias*. Sevilla.

— (1993): *Programa de prevención de drogodependencias en el medio educativo*. Cádiz.

ARASA FERRER, H. (1991): *Educación para la salud: propuestas para su integración en la escuela*. Departamento de Sanidad, Zaragoza.

ARIAS, A. (comp.) (1995): *El món de l'educació i la salut*. Raima, Barcelona.

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA CONTRA EL CÁNCER (1990): *Educando en salud*. AECC, Madrid.

— (1988): *Proyecto pedagógico para la prevención del tabaquismo en la escuela*. Asociación Española contra el Cáncer. Junta Provincial de Asturias, Oviedo.

- AYUNTAMIENTO DE BADAJOZ: *Educación para la Salud (carteles premiados en el I concurso de carteles sobre EpS)*. Consejería de Sanidad y Consumo, Junta de Extremadura, Badajoz.
- AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (1985): *L'educació sanitària*. Ajuntament, Barcelona.
- AYUNTAMIENTO DE ZARAGOZA (1988): *Eugenio, Tina y el gato «Arthur»*. *Contra los traficantes*. Telexín, Zaragoza.
- BEAMONTE SAN AGUSTÍN, L.M. (1991): *Aprendiendo salud: Educación para la Salud en una escuela rural*. Departamento de Sanidad, Zaragoza.
- BERNAL GIMÉNEZ, M<sup>a</sup> C. (1991): *Chucherías, no gracias: Educación para la salud en una escuela rural*. Diputación General de Aragón, Zaragoza.
- CÁCERES CARRASCO, J. y ESCUDERO CARRANZA, V. (1994): *Relación de pareja en jóvenes y embarazos no deseados*. Pirámide, Madrid.
- CALAFAT, A. y otros (1982): *Programa de investigación y educación sobre el uso de drogas en los Centros de EEMM y de Formación Profesional de Mallorca. Material para el alumno*. Consejo Insular de Mallorca, Comisión de Sanidad, Mallorca.
- CALAVIA GONZÁLEZ, A. (1991): *Vida sana: Educación para la Salud en la escuela rural*. Departamento de Sanidad, Zaragoza.
- CALVO BRUZOS, S. (1991): *Educación para la Salud en la escuela*. Díaz de Santos, Madrid.
- CARDECI, D. (1982): *Educación para la salud: evolución histórica*. SESPAS, Santo Domingo.
- CASTELL RODRÍGUEZ, E. (1988): *Grupos de formación y educación para la salud*. PPU, Barcelona.
- CHILE. MINISTERIO DE SALUD (1993): *Manual-guía de la educación para la salud*. Ministerio de Salud, Santiago de Chile.
- COMAS, D. (1990): *El síndrome de Haddock: alcohol y drogas en Enseñanzas Medias*. Servicio de Publicaciones del MEC, CIDE, Madrid.
- COMUNIDAD DE MADRID (1990a): *Educación para la salud en la escuela infantil*. Consejería de Salud, Madrid.
- (1990b): *Experiencias de educación para la salud en la Comunidad de Madrid*. 2.<sup>a</sup> ed., Consejería de Salud, Madrid.
- COSCOYUELA SUBIAS, E. (1991): *Sentirnos bien*. Diputación General de Aragón, Zaragoza.
- DELEGACIÓN DE SALUD PÚBLICA (1983): *Salud comunitaria escolar. Los exámenes de los escolares*. Diputación de Madrid, Madrid.
- DEPARTAMENT DE SANITAT I SEURETAT SOCIAL (1982): *Manual d'exames de salut escolar*. Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA Y SANIDAD Y SEGURIDAD SOCIAL DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (1986): *Educación para la salud en la escuela: orientaciones y programas*. Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid.

- DEXEUS, S. y otros (1995): *Higiene y salud en la edad escolar*. Gaya Ciencia, Madrid.
- DIPUTACIÓN DE ALMERÍA (1995): *Prevención de drogodependencias. Actividades en el medio educativo*. Almería.
- DIPUTACIÓN GENERAL DE ARAGÓN (1988a): *Conocer para participar: promoción de la salud y desarrollo comunitario*. Zaragoza.
- (1988b): *Educación para la Salud: Propuesta para su integración en la escuela*. Zaragoza.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1990): *Drogas y escuela. «Una propuesta de prevención»* Dykinson, Madrid.
- FAPAR (1991): *Jornadas nacionales: educar y prevenir las drogas*. FAPAR, Zaragoza.
- FERNÁNDEZ, C. y FORNES, J. (1991): *Educación y salud*. Servicio de Publicaciones de la UIB, Palma de Mallorca.
- FORTUNY, M. (1988): «Educación para la salud», *Revista de Educación*, 2, pp. 287-306.
- FUNDACIÓN SANTILLANA (1993): *Aprender para el futuro: Educación para la Salud*. (VIII Semana Monográfica), Madrid.
- FUNES ARTIAGA, J. (1990): *Nosotros los adolescentes y las drogas*. Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid.
- GALÁN SÁNCHEZ, B. (1989): «Modificación de las actitudes higiénicas con la Educación para la Salud». Universidad de Córdoba. Tesina de licenciatura.
- GALLARDO GÁLVEZ, F. (1988): *Ser enfermera es educar para la salud: una estrategia de actuación*. Sevilla.
- GALLIFA i ROCA, J. (Comp.) (1995): *El món de l'Educació i la salut*. Raima, Barcelona.
- GAPS (1985): *El paper del mètge en l'educació sanitària*. Laia, Barcelona.
- GAUDINO LÁZARO, A. (1995): *Problemas de alimentación en el niño*. Pirámide, Madrid.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1981): *Projecte de Programa d'Educació Sànitaria a l'Escola*. Departaments de Sanitat i Seguretat Social i D'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- (1984): *Manual de prevención de los accidentes en la infancia*. Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- (1985): *La prevención de los accidentes en la infancia*. Generalitat de Catalunya, Departament de Sanitat i Seguretat Social, Barcelona.
- (1986): *Educación para la salud en la escuela: orientaciones y programas*. Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- (1989): *Educació sobre el càncer a les escoles*. Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- *Manual de prevención y control del tabaquismo*. Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- GENERALITAT VALENCIANA (1990): *La salud en la escuela*. Conselleria de Cultura, Educació y Ciencia, Conselleria de Sanitat y Consumo, Valencia.

- *Arxiu Viure en Salut d'Educació per a la salut*. Conselleria de Sanitat y Consum, Valencia.
  - *Información sobre el sida en la comunidad escolar*. Conselleria de Sanitat y Consum, Valencia.
- GERMAN BES, C. (1988): *Guía de educación para la salud del paciente hipertenso y familia*. Escuela Andaluza de Salud Pública (EASP), Granada.
- GERONES, A. M. y otros (1983): *Cuadernos de Educación Sanitaria*. Barcanova, Barcelona.
- GOBIERNO BALEAR (1986): *Dents netes: programa de promoció de la salut dental a les escoles d'infants*. Mallorca.
- (1988): *Programa de salut dental. Guía del mestre (EGB)*. Mallorca.
  - (1992): *Tú decides: Programa de educación sobre drogas*. Servei d'Acció Social i Sanitat, Secció de Promoció de la Salut, Mallorca.
- GOBIERNO VASCO (1986): *La educación sobre drogas en la escuela*. Servicio de Publicaciones, Vitoria.
- (1988): *Los niños y las bebidas alcohólicas*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Vitoria.
  - (1989a): *Currículum de educación para la salud bucodental preescolar: guía del educador*. Servicio de Publicaciones, Vitoria.
  - (1989b): *Guía del alumno: SIDA, material básico*. Departamento de Sanidad, Vitoria.
  - (1989c): *Guía del educador: SIDA: FP, BUP, COU*. Departamento de Sanidad, Bilbao.
  - (1989d): *Jornadas de educación para la salud*. Departamento de Sanidad, Vitoria.
  - (1990): *Estrategia de educación para la salud, 1*. Departamento de Sanidad, Vitoria.
  - (1993): *Unidad didáctica sobre el tabaco: materiales para Educación Sanitaria Obligatoria (ESO)*. EDX Kolektiboa, Bilbao.
- GORDON, R.A. (1994): *Anorexia y bulimia. Anatomía de una epidemia social*. Ariel, Barcelona.
- GREENE, W.H. y SIMONS-MORTON, B.G. (1988): *Educación para la salud*. Interamericana, México.
- GRUPO OZONO (1990): *La salud en la escuela*. Conselleria de Cultura, Valencia.
- GUZZO CONTE-GRANDE, R. y MERELLO LAFUENTE, C. (1987): *Taller de salud*. Cincel, Madrid.
- HANAK, M. (1988): *Educación sanitaria del paciente y su familia*. Doyma, Barcelona.
- INSTITUTO DANONE Y DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (1995): *Alimentació saludable*. Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- JUNTA DE ANDALUCÍA: *Colección de materiales curriculares para Educación Primaria. Educación para la salud. Prevención de toxicomanías*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla.
- (1989): *Propuesta de Educación para la Salud en los centros docentes*. Junta de Andalucía, Sevilla.

- (1990): *Guía de recursos de Educación para la Salud*. Consejería de Salud y Servicios Sociales, Sevilla.
  - *Sida. Guía del educador*. Consejería de Salud y Servicios Sociales, Sevilla.
  - (1992): *Temas transversales del currículum, 1: Educación para la Salud*. Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (1987): *Documento de apoyo para la elaboración del Programa de salud escolar*. Valladolid.
- (1990): *Educación para la Salud en la escuela. Programa*. Consejería de Sanidad y Bienestar Social, Valladolid.
  - (1991): *Educación para la salud en la escuela. Libro del profesor*. Consejería de Sanidad y Bienestar Social, Valladolid.
  - (1992): *Prevención y control de la hidatidosis. Subprograma de Educación para la Salud*. Consejería de Sanidad y Bienestar Social, Valladolid.
- JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA: *Guía pedagógica de los cuentos de la salud*. Dirección General de Salud Pública. Consejería de Sanidad y Bienestar Social.
- JUNTA DE EXTREMADURA: *Eugenio, Tina y el gato Arthur contra los traficantes* (cómic). Consejería de Sanidad y Consumo.
- JUVANET SORT, J. y SALLERAS SANMARTÍ, L. (1978): *Programa de salud escolar*. Ayuntamiento de Barcelona, Barcelona.
- LAHUERTA i MONTOLIU, A. y LLORET i GRAU, T. (1994): *Drogas: síntomas y signos*. Octaedro, Barcelona.
- LÓPEZ NANDEDEU, C. y VÁZQUEZ MARTÍNEZ, C. (1992): *Manual de alimentación y nutrición para educadores*. Fundación Caja de Madrid, Madrid.
- MACIA ANTÓN, D. (1995): *Las drogas: conocer y educar para prevenir*. Pirámide, Madrid.
- MANZANARES GAVILÁN, M. (1993): *Educación para la salud en la formación inicial de maestros*. Córdoba.
- MANZANARES GAVILÁN, M. y GARCÍA RUIZ, J.L. (1993): *Ideas de los alumnos sobre Educación para la Salud*. Actas 5ª Trobada Europea de Didáctica de la Biología, Barcelona.
- MARSHALL, T. (1988): *1er Curso-taller latinoamericano de salud y educación popular: una visión amplia*. CEAAL, Santiago de Chile.
- MEDICUS-MUNDI (1993): *En busca del Sur*. Navarra.
- MEMBRIVES, R. (1987): *Cuadernos de Orientación para Educadores. La intervención educativa ante las drogodependencias*. Junta de Andalucía, Consejería de Salud, Sevilla.
- MENDOZA BERJANO, R. y SAGRERA, M. R. (1980): *El papel del educador ante el problema de las drogas*. Ed. Pablo del Río, Madrid.
- MENDOZA BERJANO, R.; VILARRASA, A. y FERRER, X. (1986): *La educación sobre las drogas en el Ciclo Superior de la EGB: propuesta de programa*. MEC, Madrid.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *La educación para la salud y la prevención del cáncer en las escuelas: primera conferencia europea* (Dublín, 7-9 febrero). Actas de la conferencia. Programa Europa contra el cáncer. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- *El medio escolar y la prevención de las drogodependencias* (Manual de actividades: Ciclo 6-12, 12-16 y 16-18 años). Secretaría de Estado para la Educación, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO: *Estrategias de salud para todos en el año 2000*. Dirección General de Planificación Sanitaria, Madrid.
- *Guía práctica de higiene alimentaria* (cuaderno). Servicio de Publicaciones del Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid.
  - *Orientaciones y programas. Educación para la salud*. Servicio de Publicaciones, Madrid.
- MORENO GÓMEZ y OSANZ JUAN (1991): *Golipen lachi = Buena salud. Educación para la Salud con una comunidad gitana*. Diputación General de Aragón, Zaragoza.
- MURCIA. CONSEJERÍA DE SANIDAD (1991): *Guía de salud bucodental para maestros*. Consejería de Sanidad, Dirección Provincial del MEC, Dirección General de la Salud, Murcia.
- NIEDA, J. (1992): *Transversales. Educación para la salud. Educación Sexual*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1990): *Preparación del maestro para la educación sanitaria: informe de un comité mixto OMS/UNESCO de expertos*. OMS, Ginebra.
- (1970): *Educación sanitaria e higiene dental*. Serie de Informes técnicos, 449, OMS, Ginebra.
  - (1981): *Prevención en la niñez de los problemas de salud de los adultos*. OMS, Ginebra.
  - (1989): *Educación para la Salud. Manual sobre Educación Sanitaria en Atención Primaria de Salud*. OMS, Ginebra.
  - (1992): *La educación sanitaria escolar en la prevención del SIDA y de las enfermedades de transmisión sexual*. OMS, Ginebra.
- OPS (1978): *Educación para la salud: discursos pronunciados en la IX Conferencia internacional sobre educación*. Washington DC.
- ORDAÑA, J.R. (1992): *Educación para la salud en enseñanza secundaria: SIDA. Guía del educador*. Consejería de Sanidad, Murcia.
- ORTEGA MURCIA, J. y otros (1993): *Materiales didácticos. Educación para la salud. Tabaquismo y alcoholismo: un problema social*. Ministerio de Sanidad y Consumo/MEC, Madrid.
- POLAINO-LORENTE, A. (1987): *Educación para la Salud*. Herder, Barcelona.
- PRINCIPADO DE ASTURIAS. CONSEJERÍA DE SANIDAD Y SERVICIOS SOCIALES (1988): *Plan Regional de Toxicomanías. Aventuras de Rita, Polo y Burlón en el País de la Mirandolandia, El día del cumpleaños, El pastel de avellanas*. Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias, Oviedo.

- RENALES SOLER, M<sup>a</sup> I. (1991): *Nuestro cuerpo, nuestro amigo: Educación para la salud en una escuela rural*. Departamento de Sanidad, Zaragoza.
- ROCHON, A. (1991): *Educación para la salud. Guía práctica para realizar un proyecto*. Masson, Barcelona.
- RODRÍGUEZ, C.E. (1988): *Grupos de Formación y Educación para la Salud (Aprender a cambiar)*. PPU, Barcelona.
- RUIZ DE GOPEGUI MENDICHAGA, M<sup>a</sup> P. (1991): *Buenos días salud: educación para la salud en una escuela rural*. Departamento de Sanidad, Zaragoza.
- SAÍNZ MARTÍN, M. (1984a): *Educación para la salud: libro del profesor*. Doctora María Saínez Martín, Madrid.
- (1984b): *Educación para la salud: libro del alumno*. Doctora María Saínez Martín, Madrid.
  - (1985): *Educación para la salud en el medio escolar. Preescolar y Ciclo Inicial*. Escuela Española, Madrid.
- SALLERAS SANMARTÍ, L. (1979): *Principios y métodos de educación sanitaria*. Instituto Municipal, Barcelona.
- (1985): *Educación sanitaria. Principios, métodos y aplicaciones*. Díaz de Santos, Madrid.
- SERRANO GONZÁLEZ, M.I. (1990): *Educación para la salud y participación comunitaria: una perspectiva metodológica*. Díaz de Santos, Madrid.
- SUÁREZ LOSADA, M.J. (1986): *Los accidentes infantiles y sus causas: bases preventivas*. Xunta de Galicia, Santiago.
- TORRALBA VINUE, M. (1991): *Construimos la salud: educación para la salud en un programa comarcal: Bajo Cinca (Huesca)*. Departamento de Sanidad, Zaragoza.
- TURNER, C.E. (1966): *Planteamiento de la educación sanitaria en la escuela*. UNESCO, Teide.
- UNESCO (1987): *Educación y drogas: prevención*. UNESCO, París.
- VV.AA. (1994): *Trastornos del comer. Terapia estratégica e intervenciones para el cambio*. Herder, Barcelona.
- DE LA VEGA, A. (1983): *Los educadores ante las drogas*. Santillana, Madrid.
- XUNTA DE GALICIA (1992): *A experiencia de educar para a saúde na escola: programa de educación para a saúde na escola*. Consejería de Sanidad, Xunta de Galicia, La Coruña.
- *VIH/SIDA na comunidade escolar* (carpeta didáctica). Consejería de Sanidad y Educación, Servicio Gallego de Salud, Xunta de Galicia, La Coruña.

#### Revistas:

*Almarabú: Cuaderno de educación para la salud*. Zaragoza, Diputación General de Aragón.

- Alminar*. Córdoba, Junta de Andalucía. Delegación Provincial de Córdoba.
- A tres bandas*. CEP de Alcañiz, Teruel y Utrillas, Zaragoza, 1991 (monográfico).
- A tu salud*. Segovia, Asociación ALEZEIA. Educación para la Salud.
- Boletín del Centro de Información y Documentación de Drogodependencias*. País Vasco.
- Boletín de Educación Sanitaria*. Comunidad de Madrid.
- Cuadernos Escuela y Salud*. Madrid.
- Cuadernos de Pedagogía*: 98 (1983), 115 y 116 (1985), 214 (1993) (monográfico).
- La educación para la salud*. Ginebra, OMS.
- Educación para la salud*. «La tira» de salud (folletos informativos). Junta de Castilla y León, 1992.
- Escuela y salud. Programa de prevención de drogodependencias en centros educativos de la Comunidad de Madrid. Boletín informativo*. MEC/Comunidad de Madrid y Ayuntamiento de Madrid. Guix. Barcelona, 26 (1995).
- Interdependencias*. Barcelona.
- Perspectiva escolar*: 1995 (monográfico sobre el SIDA).
- Salud entre todos. Revista de Educación para la salud y formación del consumidor*. Junta de Andalucía. Servicio Andaluz de Salud.
- Viure en Salut*. Valencia, Dirección General de Promoción de la Salud.
- Vídeos:**
- Dirlata* [vídeo]. Fundación Spiral. Palencia.
- A Escola Municipal de Consumo: un equipamento en materia de saúde, consumo e meio ambiente* [vídeo]. Servicio Municipal de Educación. Concello do Ferrol, La Coruña.
- Está con nosotros* [vídeo]. Ayuntamiento de Valencia, Valencia, 1992.
- Flashes en la oscuridad* (Información general sobre drogas) [vídeo]. Dirección General de Salud Pública, Consellería de Sanidad y Consumo de la Xunta de Galicia.
- Growing up without tobacco* [vídeo]. OMS, Ginebra, 1990.
- Guarrinza: misterio bajo la cumbre* [vídeo]. Centro de Recursos de Puente la Reina, Zaragoza, 1988.
- To your health* [vídeo]. OMS, Ginebra.
- It's all up to you* [vídeo]. OMS, Ginebra, 1972.
- Dos minutos para la salud* [vídeo]. Junta de Andalucía, 1990.

- El monstruo y usted* [vídeo]. Diputación General de Aragón, Zaragoza.
- Programa de educación para la salud: salud ambiental* [vídeo]. Junta de Andalucía, Sevilla.
- Recuperar la salud* (Información sobre el consumo de medicamentos y consejos sobre la utilización de los servicios sanitarios) [vídeo]. Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Por tu salud* [vídeo]. Distrito Sanitario Costa, Motril, 1993.
- Salud y drogas* [vídeo]. Torres Hernández, M.A. Ayuntamiento de Torrent, Valencia, 1986.
- Terminal boredom: a smoking education video package for use with 11 and 12 years olds* [vídeo]. Health Education Authority, London, 1991.
- Tomorrow's epidemic* [vídeo]. OMS, Ginebra, 1980.
- Videos sobre alimentación* (*La rueda de los alimentos; Hábitos de alimentación; El regreso de Johnny Milk* [vídeo]). Ministerio de Sanidad y Consumo, Instituto Nacional de Consumo.
- Videos didácticos* (*Un día de clase cualquiera; La primera visita a un Centro de Planificación Familiar; Esos bichitos inoportunos o las enfermedades de transmisión sexual; Nuestro cuerpo; La primera vez (mis primeras relaciones sexuales); Embarazo y parto; Esas cosas de la pubertad; La erótica del otoño; Comportamientos no heterosexuales; Interrupción voluntaria del embarazo*) [vídeo]. José Luis García. Distribución: Edutest. Irún (Guipúzcoa).

## EDUCACIÓN SEXUAL

- BARRAGÁN MEDERO, F. (1991): *La educación sexual. Guía teórica y práctica*. Paidós, Papeles de Pedagogía, Barcelona.
- BARRAGÁN MEDERO, F. (Coord.): *Guía didáctica para la educación sexual: 0 a 20 años*. Xera, Zaragoza.
- BRIA, LL. y otros (1991): *Educación sexual en el cole. Nuevas didácticas*. Diseño editorial, Madrid.
- CAMARERO, C. y otros (1995): *Sexualidad en la escuela. Manual para educadoras/es*. La Sal, Barcelona.
- CHANSON, P. (1971): *Cómo explicar a los niños la realidad sexual*. Fontanella, Barcelona.
- DE LA CARRERA, N. (1994): *Más allá de la piel. Para una interpretación de la sexualidad*. Ed. San Pablo, Madrid.
- DE LA CRUZ, C. (Coord.) (1996): *Programa de Educación e Información Sexual. Curso 1995-1996*. Concejalía de Educación Cultura y Deporte, Ayuntamiento de Leganés, Madrid (Policopiado).
- CASSELL, C. (1988): *Con toda sinceridad: Cómo hablar con los adolescentes de amor y sexualidad*. Grijalbo, Barcelona.
- CENTRO DE EDUCACIÓN Y DOCUMENTACIÓN (1994): *Educación Sexual en la escuela. Guía para educadores. Ciclos inicial, medio superior*. Junta de Castilla y León, Salamanca.
- CHOLETTE-PERUSSE, F. (1984): *La sexualidad explicada a los hijos*. ATE, Barcelona.

- CLARET CASASAYAS, J. y colb. (1985a): *Salud sexual. Para niños y niñas de 9, 10 y 11 años*. Promociones Editoriales CJV, Barcelona.
- (1985b): *Salud sexual. Para padres y educadores de niños de 9, 10 y 11 años*. Promociones Editoriales CJV, Barcelona.
- COLECTIVO HARIMAGUADA (1988a): *Educación sexual en la escuela (Libro del alumno y Libro del profesor)*. ICE de la Universidad de Salamanca, Salamanca.
- (1988b): *Educación sexual en la Etapa Secundaria. Guía didáctica del profesorado*. Gobierno de Canarias, La Laguna (Tenerife).
  - (1991): *Carpets didácticas de educación afectivo sexual (educación infantil, primaria y secundaria)*. Gobierno de Canarias, Santa Cruz de Tenerife.
- CONGRESO ESPAÑOL DE SEXOLOGÍA (1985): *La sexualidad en un mundo de cambio*. Fundación Banco Exterior, Madrid.
- DALLAYRAC, N. (1980): *Los juegos sexuales de los niños*. Gedisa, Barcelona.
- FLOWERSS, J. (1985): *Cómo educar hijos sexualmente sanos*. Martínez Roca, Barcelona.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. L. (1984a): *Cuento aventura de bolita linda y colita larga*. Pamplona.
- (1984b): *Mi primer libro de educación sexual*. Pamplona.
  - (1990): *Guía práctica de información sexual para el educador*. Pamplona.
  - (1992a): *¿Por qué una educación sexual?*. Edutest, Pamplona.
  - (1992b): *La educación sexual en la escuela: La polémica de nunca acabar*. Medusa, Pamplona.
  - (1992c): *La educación sexual en grupos de disminuidos psíquicos y físicos*. Edutest, Pamplona.
- GARCÍA WEREBE, M<sup>a</sup> J. (1979): *La educación sexual en la escuela*. Planeta, Barcelona.
- GIOMMI, R. y PERROTTA, M. (1993): *Programa de Educación Sexual 3/6 años*. Everest, León.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1987): *Servicios de asesoramiento y anticoncepción para jóvenes*. Instituto de la Mujer, (Estudios, 11), Madrid.
- (1995): *Recursos de Educación Sexual ¿Quieres saber?* (Cuaderno y dos disquetes). Sevilla.
- JUNTA DE ANDALUCÍA: *Sexualidad y contracepción de la adolescencia*. Consejería de Salud y Servicios Sociales.
- LEJEUNE, C. (1979): *Pedagogía de la educación sexual*. Aguilar, Madrid.
- LIEBERMAN, J. E. y PECK, E. (1984): *Guía sexual para jóvenes y del control de natalidad*. Martínez Roca, Barcelona.
- LÓPEZ, F. (1990): *Educación sexual*. Fundación Universidad Empresa, Madrid.

- LÓPEZ, F. y otros (1986): *Educación sexual en la adolescencia*. ICE de la Universidad de Salamanca, Salamanca.
- LÓPEZ ORTEGA, J. A. (1994): *Educación de la sexualidad*. EUNSA, Navarra.
- MARTÍN, O. y MADRID, E. (1985): *Didáctica de la educación sexual*. El Ateneo, Buenos Aires.
- MARTÍNEZ, J. y RUBIO, R. (1990): *La sexualidad a lo claro*. 6.ª ed. Popular, Madrid.
- MAYLE, P. (1981): *El divorcio: cómo explicárselo a los niños*. Grijalbo, Barcelona.
- (1984): *Aún no queremos ser padres*. Grijalbo, Barcelona.
- NIEDA, J. (1992): *Transversales. Educación para la Salud. Educación Sexual*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- PRIETO, C. (1992): *Educación Sexual y Coeducación en la Reforma de la Enseñanza: Lectura sexológica del Diseño Curricular Base*. Informe-Memoria de Licencia por estudios, Toledo.
- REYZÁBAL, M.V. (Coord.) (1983): *Educación sexual en la escuela*. Popular, Madrid.
- SEMINARIO COEDASEX (1993): *Educació sexual: una proposta des de la renovació pedagògica*. XVIII «Escola d'Estiu», Valencia.
- DE LA TORRE, B. (1994): «Todo lo que te gustaría saber...: educación sexual», *Entre estudiantes: Comunicación, cultura y ocio*, 29, pp. 40-45.
- URRIZOLA, M.ª J. (1991): *Aprendiendo a amar desde el aula (Manual para escolares)*. Maite Canal Editora, Bilbao.
- URTEAGA, J. (1984): *La educación sexual*. 3ª ed. Libros MC, Madrid.
- USLANDER, A.S. y WEISS, C. (1987): *Cómo responder a las preguntas sobre el sexo, programas para charlas informales con niños de corta edad*. CEAC, Barcelona.
- VALLS PUEYO, J. (1989): «Taller de trabajo corporal y educación sexual (Un fichero de 227 técnicas para la integración de la corporalidad en la praxis de la educación sexual)», *Revista de Sexología*, 37.

#### Revistas:

*Comunidad Educativa*: 205 (1993).

*Cuadernos de Pedagogía*: 90 (1982), 112 (1984), 134 (1985), 142 (1986).

*Revista de Sexología*. Madrid, Instituto de Ciencias Sexuales.

#### Folleto:

*Anticoncepción: cómo no tener hijos cuando no son deseados*. Servicio de Sexología, Centro Andraize, Pamplona, 1984. (Dirigido a adolescentes).

*El cáncer de mama puede curarse.* Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid.

*Fichas informativas sobre sexualidad.* Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid.

*La sexualidad humana 1. 35 preguntas sobre la sexualidad para chicas y chicos de 14 a 17 años.* Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid.

*La sexualidad humana 2. Anatomía y fisiología de la sexualidad.* Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid.

*La sexualidad humana 3. 21 preguntas en torno a los métodos anticonceptivos.* Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid.

#### *Diapositivas:*

*Anatomía y fisiología masculina y femenina.* CED.

*Anticonceptivos (24 diapositivas).* Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid.

*Aspectos de planificación familiar y anticoncepción.* Lab. Scherling.

*Carpeta de diapositivas (100 diapositivas).* (Dirigido a niños/as de educación infantil. Contiene libro-guión). MEDUSA. Materiales de educación para la salud en la enseñanza.

*Enfermedades de transmisión sexual.* Ministerio de Sanidad y Consumo.

*Fecundación, embarazo y parto.* CED (Para niños).

*Sexualidad humana.* (24 diapositivas y guión). Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid.

*El sistema reproductor del hombre y de la mujer (35 diapositivas y guión).* Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid.

*Guía sobre anticonceptivos.* Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid, 1987.

*Aparato reproductor.* Sección de Educación Sanitaria de la Dirección de Salud Pública. Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid, 1987.

#### *Vídeos:*

*Anticonceptivos [vídeo] (14').* Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid.

*Aprender a ser [vídeo] (20').* Instituto de la Mujer, Madrid.

*Autoexamen del pecho [vídeo].* Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid.

*Conversaciones para un hombre escondido en un armario [vídeo].* Instituto de la Mujer, Madrid.

*Un día de clase cualquiera [vídeo] (39').* (A partir de 10-12 años). MEDUSA. Materiales de educación para la salud en la enseñanza.

- Es divertido, pero no un juego* [vídeo] (12'). Consejo de la Juventud de España.
- Jóvenes y anticoncepción* [vídeo]. Dirección General de Promoción Educativa. Gobierno de Canarias.
- Método práctico de información sexual en el hogar, la escuela y la enseñanza: 1. Nuestro cuerpo* [vídeo] (35'). Autor: J. Luis García.
- El milagro de la vida* [vídeo] (60'). Autor: Lennart Nilson. Producción: Swedish Television Corporation, 1982.
- Nuestro cuerpo* [vídeo] (31'). (A partir de 7-8 años). MEDUSA. Materiales de educación para la salud en la enseñanza.
- Planificación familiar* [vídeo] (6'). Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid
- La primera visita a un Centro de Planificación Familiar* [vídeo] (31'). (A partir de 10-12 años). MEDUSA. Materiales de educación para la salud en la enseñanza.
- La reina del hogar. La violación* [vídeo] (25'). Instituto de la Mujer, Madrid.
- Ritos iniciáticos* [vídeo] (15'). Instituto de la Mujer, Madrid.
- Sepa lo que hace* [vídeo] (11'). Autor y productor: Ministerio de Bienestar, Salud y Cultura (Holanda).
- Los secretos de la vida* [vídeo] (20'). (Colección de películas de dibujos animados, dirigidas por Peter Mayle). Visual Ediciones, Madrid.
- Sistema reproductor del hombre y de la mujer* [vídeo] (21'). Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid.
- Vida familiar y educación sexual I y II* [vídeo] (32' y 30'). Autor y productor: San Pablo Films.

## EDUCACIÓN VIAL

- CASTAÑO PARDO, M. (1989): *Educación vial en la escuela*. ICE de la Universidad de Salamanca, Salamanca.
- COLOM CAÑELLAS, A.J. (1984): «La educación urbana». Conferencia de clausura de las *II Jornadas sobre Municipios y Educación*. Salamanca.
- (1990): *Cuadernos y murales de Educación Vial para la Educación Infantil y Primaria*. Vivens-Vives, Barcelona.
- DIRECCIÓN GENERAL DE TRÁFICO (DGT) (1984): *Primera Reunión Internacional de Psicología de Tráfico y Seguridad Vial*. Ministerio del Interior, Madrid.
- (1989): *Calles, carreteras, autopistas... ¡Circulando!. Guía didáctica para el profesor*. Ministerio del Interior, Madrid, 2 vols. (Dirigido a primer ciclo de la ESO).
  - (1990a): *Cuadernos de Educación Vial para el Ciclo Medio*. Ministerio del Interior, Madrid.

- (1990b): *Escalas de actitudes hacia las normas de seguridad vial y hacia la Educación Vial*. Ministerio del Interior, Madrid.
- (1991a): *La animación en Educación Vial. Manual del Animador en Educación Vial*. Ministerio del Interior, Madrid.
- (1991b): *Los talleres en la Educación Vial escolar*. Ministerio del Interior, Madrid.
- (1992a): *Los accidentes de tráfico en la infancia. Análisis de la accidentabilidad peatonal infantil*. Investigación realizada por el Departamento de Psicología de la Universidad de Salamanca y el Centro Superior de Educación Vial.
- (1992b): *Educación Vial para profesores y educadores extraescolares*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Dirección General de Tráfico (DGT), Madrid.
- (1992c): *Educación Vial y publicidad de automóviles*. Investigación realizada por el Departamento de Didáctica de la Universidad de Salamanca y el Centro Superior de Educación Vial.
- (1992d): *La Educación Vial en la Reforma*.
- (1992e): *Investigación sobre el desarrollo de vocabulario de Educación Vial en la Enseñanza General Básica*.
- (1992f): *Investigación descriptiva sobre conocimiento de Educación Vial en los centros escolares. Exposición al riesgo*.
- (1992g): *Manual de parques infantiles de tráfico. Guía del Monitor*. Ministerio del Interior, Madrid.
- (1993a): «*Aprendo en mi ciudad*». *El Centro Superior de Educación Vial*. Ayuntamiento de Salamanca, Salamanca, 2 vols.
- (1993b): *La Educación Vial en el ámbito municipal. El «Proyecto Alcoy» como paradigma de intervención*.
- (1993c): *Programa de Educación Vial asistido por ordenador. Educación Vial 1, 2, 3*. Ministerio del Interior, Madrid.
- (1993d): *STOPY. Libro-Cómic*. Ministerio del Interior, Madrid.

*Educación Vial 1, 2, 3*. Santillana, Madrid, 1982. (Dirigidos a los alumnos de los Ciclos Inicial, Medio y Superior).

*Guía e instrucciones para el servicio escolar de tráfico*. Real Automóvil Club de Cataluña (RACE), Barcelona, 1961.

GOBIERNO BALEAR (1992): *Educació Vial Escolar. Quaderns de treball, 1, 2 y 3*. Palma de Mallorca.

FUNDACIÓN «FRANCISCO CARVAJAL» Y DELEGACIÓN PROVINCIAL DE GRANADA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995a): *Albolut. Parque Infantil de Tráfico*. Proyecto Sur de Ediciones, Granada.

- (1995b): *De la mà de Winterthur. Aprendre Educació Viària i a viure amb seguretat*. Barcelona.

MANSO PÉREZ, V. (1993): «La Educación Vial en España: Aspectos histórico-comparados y proyección social». Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Salamanca.

MANSO PÉREZ, V. y CASTAÑO PARDO, M. (1995): *Educación para la Seguridad Vial*. Anaya, Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991): *Educación Vial. Documento de apoyo para la educación vial en Preescolar y EGB*. 2ª ed. Servicio de Publicaciones, Madrid.

– (1992): *Transversales. Educación Vial*. Madrid.

SÁNCHEZ, J. (1995): «La historia continúa: la educación vial también está presente en la etapa de Secundaria», *Tráfico*, 109, pp. 1-4.

SENADO ESPAÑOL (1992): *Dictamen de la Comisión especial de Propuesta e Investigación sobre los problemas derivados del uso del automóvil y la Educación Vial*. Madrid.

TRILLAS, J. (1989): «De la escuela ciudad a la ciudad educativa» *Cuadernos de Pedagogía*, 176, pp. 8-13.

#### *Publicaciones periódicas:*

*Boletín informativo DGT. Anuario.*

*Educación Vial. Boletín informativo. DGT.*

*Memoria anual.* Con un apartado dedicado a «Educación y Formación Vial» DGT.

*Plan Nacional de Seguridad Vial*, elaborado por la Comisión Nacional de Seguridad de la Circulación Vial (anual). DGT. *Tráfico. DGT.*

#### *Carteles:*

*¡Hola!. Yo cruzo la calle muy bien, porque...* Dirección General de Tráfico, Madrid.

#### *Folletos:*

*Andando seguro.* Ayuntamiento de Madrid, Madrid, 1992.

*Asegure siempre sus pasos.* DGT, Madrid, 1993.

*Cuaderno de Educación Vial: Cruzad por los pasos para peatones.*

*Ciclo Inicial.* DGT, Ministerio del Interior, 1990.

*Cuaderno de Educación Vial: Cruzar entre coches aparcados es peligroso. Ciclo Medio.* DGT, Madrid, 1990.

*Cuaderno de Educación Vial: Circulad por la derecha, uno tras otro. Ciclo Superior.* DGT, Madrid, 1990.

*Guía del ciclista.* DGT, Madrid, 1990.

*Guía del conductor de ciclomotores.* DGT, Madrid, 1992.

*Guía del peatón.* DGT, Madrid, 1988.

*Guía de prevención y comportamiento ante el accidente de tráfico.* DGT, Madrid, 1992.

*Seguridad vial, labor de todos.* DGT, Madrid.

### *Diapositivas:*

*Itinerario casa-colegio.* DGT, Salamanca, 1990 (Contiene puzzle y diapositivas). Dirigido a la etapa infantil y a los primeros años de Primaria.

*Láminas de errores. Ciclo Inicial, Medio y Superior.* DGT, Ministerio del Interior, Salamanca, 1990 (Contiene 3 láminas y 3 diapositivas). Dirigido a Infantil, Primaria y Secundaria.

*Pedaleando.* DGT, Ministerio del Interior, Salamanca, 1992 (Contiene puzzle y diapositivas). Dirigido a los últimos cursos de Primaria.

*Viajando.* DGT, Ministerio del Interior, Salamanca, 1992 (Contiene puzzle y diapositivas). Dirigido a escolares de 5 a 8 años.

*Programa multimedia de Educación Vial.* DGT, Ministerio del Interior, Madrid, 1991 (43 p., 80 diapositivas).

### *Videos:*

*La avispa* [vídeo] (Contiene vídeo y Guía didáctica). DGT, Madrid, 1992.

*¡Cambia de marcha!. Consejos para conducir mejor* [vídeo] (Contiene vídeo y Guía didáctica). DGT, Madrid, 1992. Realización: Teleimagen, S.A.

*Digamos a la vida ¡¡¡Sí!!!* [vídeo] (Contiene vídeo-casete con letras y música de Teresa Rabal y Guía didáctica). DGT, Madrid, 1993.

*La Educación Vial en los primeros niveles del sistema educativo* [vídeo]. Fundación «Francisco Carvajal» y Delegación Provincial de Educación de Granada.

*Fin de semana: Carrera hacia la muerte* [vídeo] (30') (Contiene vídeo y Guía didáctica). DGT, Madrid, 1992. Producción: Tele-Madrid y TVE (Línea 900).

*El Lepe. Propuesta de actividades y recursos adaptados a niños con discapacidades auditivas* [vídeo] (Contiene vídeo y Guía didáctica). DGT, Madrid, 1992.

*Morir en viernes* [vídeo] (30') (Contiene vídeo y Guía didáctica). DGT, Madrid, 1992. Producción: Tele-Madrid y TVE (Línea 900).

*Las señales, tus amigas* [vídeo] (Contiene vídeo y Guía didáctica). DGT, Madrid, 1992.

*Supercan y su banda* [vídeo] (Contiene vídeo y Guía didáctica). DGT, Madrid, 1991.

*El tráfico visto por nuestros mayores* [vídeo] (Contiene vídeo y Guía didáctica). DGT, Madrid, 1992.

*Unidades audiovisuales de Educación Vial* [vídeo] (Contiene 5 vídeos y Manual del Profesor). DGT, Madrid, 1992.

*Vivir en movimiento* [vídeo] (Contiene vídeo y Guía didáctica). DGT, Madrid, 1993.

### *Soporte informático:*

*Programa de Educación Vial asistido por ordenador: La bicicleta* [vídeo]. Ministerio del Interior, Madrid, 1991.

R E C E N S I O N E S



# R E C E N S I O N E S

## LIBROS

VV.AA. (1995). *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*. Madrid. Biblioteca de Autores Cristianos (BAC), 1061 páginas.

La obra que presentamos, en su volumen primero abarca las Edades Antigua, Media y Moderna y ha sido editada por la Biblioteca de Autores Cristianos (BAC) con esmerada presentación de cubiertas, buena tipografía, papel y encuadernación excelentes, detalles que conviene valorar en un trabajo de tanta extensión.

Todos los trabajos de colaboración y el planteamiento general de toda la obra han sido dirigidos, con acierto y buen saber hacer, por el profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, el Dr. D. Bernabé Bartolomé Martínez. A este primer volumen seguiré pronto el segundo sobre la Edad Contemporánea.

Entendemos que esta obra viene a llenar un vacío notable que se venía observando en la historiografía eclesiástica y, como no, también en la historia de la educación española. Este libro puede satisfacer estas expectativas con suficiente plenitud al recoger temas inéditos para una y otra historia como puede ser el bloque introductorio sobre bibliografía y fuentes eclesiales, lenguajes de fe, métodos y presencia de la educación fomentada por la Iglesia en la sociedad española. De la misma manera, pueden considerarse como novedades las aportaciones en la Edad Media y Moderna sobre la acción educadora de la Iglesia sobre grupos minoritarios de carácter étnico o religiosos y sobre algunos sectores de marginación social. Por fin, también

queremos señalar, en cuanto a los contenidos de la obra, que toda la tarea de alfabetización y culturización, realizada por la Iglesia, a través de las escuelas parroquiales, catequesis sinodales y de la misma predicación no había sido hasta ahora conocida ni debidamente ponderada.

Respecto a la estructura interna, se observan una serie de características que merece la pena resaltar. La primera de ellas es la novedad. No tenemos conocimiento de que en España, ni fuera de ella, nadie haya intentado presentar el fenómeno histórico-educativo de la Iglesia con la amplitud, profundidad y aportaciones inéditas como las que se han incluido en esta obra. Conviene que tampoco deje de advertirse una buena dosis de *oportunidad*. Un fenómeno social, comúnmente observado, es el menor aprecio a ciertos valores, llamados tradicionales, la inconsistencia, cuando no la confusión, de muchos de los mensajes nuevos dirigidos a la juventud y la carencia de proyectos de futuro y de estímulos atractivos para el presente. Estamos, por otra parte, comprobando las dificultades para llevar a cabo en España sucesivas reformas y planificaciones educativas para conseguir modelos nuevos de cultura y ciudadanía. La respuesta de la Iglesia, según apreciamos en esta obra, pudiera ser el ejemplo y marco de referencia oportuno de cómo intentó en cada momento histórico solucionar problemas semejantes a los aquí planteados. En último término, queremos dejar constancia también de otra cualidad aquí pretendida: *la objetividad*. No es fácil llegar a una total imparcialidad, a una cierta asepsia. Cuando se trata de un fenómeno histórico-religioso, la dificul-

tad se agranda si el historiador se encuentra comprometido por una opción de creencias determinadas o por unos comportamientos éticos y profesionales muy arraigados. Pensamos que en toda esta obra los datos se encuentran suficientemente contrastados con verificaciones documentales y resultados de investigación nuevas que salvan cualquier riesgo de subjetividad.

Todos los colaboradores y redactores de la presente obra son catedráticos, profesores, escritores, personas conocidas en los ámbitos de la docencia y la investigación. Pertenecientes a universidades civiles son los profesores y colaboradores de distintos trabajos Ángeles Galino, Miguel Ángel Ladero, Bonifacio Palacios, Ángela del Valle o Bernabé Bartolomé de la Universidad Complutense de Madrid; Juan Gil, José Sánchez y Mercedes Borrero de la Universidad de Sevilla; Buenaventura Delgado de la Universidad de Barcelona y Antonio Mestre de la de Valencia o Águeda Rodríguez de la de Salamanca. Integrados en universidades vinculadas en mayor o menor grado a la Iglesia son los firmantes de trabajos Francisco Martín y Vicente Faubell de la Universidad Pontificia de Salamanca; Emilio Redondo y Javier Vergara profesores de la Universidad de Pamplona; Gregorio Bartolomé de la Universidad de San Pablo de Madrid y Luis Celis de la Universidad Católica de Chile o Juan Plazaola de la Universidad de Deusto. Otros colaboradores de la obra presentada son escritores o investigadores en instituciones españolas de renombre como es el caso de Ismael Fernández del Conservatorio Superior de Música de Madrid, de Ramón González, archivero de la catedral de Toledo, de Santiago de Miguel, redactor y locutor en medios de comunicación de la Iglesia o de Javier Quinzá del «Centro P. Arrupe» de Valencia.

En cuanto a los destinatarios de la obra creemos observar que va dirigida a cualquier persona curiosa por este tipo de saberes, pero, de forma especial, está orientada a profesores e investigadores de la historia y de la educación, a sacerdotes y religiosos, a estudiantes de la universidad, seminarios o casa de formación, a institutos teológicos, catequéticos o de pastoral.

**Teresa Rabazas Romero**

PROUDHON, Pierre Joseph. *La Pornocracia*. Prólogo, Rogelio Blanco Martínez. Madrid, Huerga-Fierro, 1995.

Del ilustre pensador francés, autor de, entre otras obras, *La justicia, ¿Qué es la propiedad?* y *El principio federativo*, Pierre-Joseph Proudhon, nos llega ahora uno de sus escritos póstumos, titulado *La Pornocracia*. En esta edición, el texto aparece precedido de un excelente prólogo introductorio, realizado por Rogelio Blanco, que le sirve de marco contextualizador. Nos encontramos ante una obra de carácter marginal, aunque no por ello menos polémica, dentro del corpus del pensamiento de este filósofo tradicionalmente calificado de utópico.

El texto tiene un título sugerente y cargado de múltiples connotaciones. En su lectura, el mismo Proudhon nos revela que por «Pornocracia» entiende el estado de la sociedad que corre el riesgo de surgir de las teorías de emancipación de la mujer. No es ésta la primera ocasión en la que Proudhon coge la pluma para poner por escrito sus reflexiones acerca de la condición femenina. Antes, ya lo había hecho en un capítulo de *La Justicia*, una de sus obras más conocidas. Y lo había hecho tal vez, no con demasiado tiento y fortuna, pues declaraciones del tipo «el hombre es a la mujer como tres es a dos» provocaron su descalificación y desprecio entre ciertos círculos, así como una serie de folletos e incluso libros de réplicas y recriminaciones. Ataques éstos contra los que veladamente Proudhon tramaba su contrarréplica. Contrarréplica que se concreta en *La Pornocracia*, obra compuesta por una serie de escritos-respuesta a esas acusaciones con los que, por una vez más, Proudhon repite el modo de gestación de la obra que ya había utilizado en *La Justicia* y *El principio federativo*.

La obra de Proudhon es sumamente compleja y multiforme. Sus teorías o doctrinas no suelen aparecer de una manera sistematizada a lo largo de toda su producción. No estamos ante un autor al que pueda identificarse con un solo título. Su interpretación y el reconocimiento de su valor no pueden hacerse sino a la luz de su extensa obra. De otra manera se corre el riesgo de tergiversar y segmentar su pensamiento. Y es con esta advertencia con la que el lector tiene que adentrarse en *La Pornocracia*.

Porque se va a encontrar aquí con afirmaciones polémicas e incluso descabelladas, de las que como muestra traemos aquí la siguiente: «en una sociedad donde la ley no protege al cabeza de familia, al cabeza de familia incumbe protegerse a sí mismo. En tales casos entiendo como el Romano, que el marido tiene como derecho de vida y muerte sobre la mujer».

*La Pornocracia*, expone los pensamientos de su autor sobre la condición femenina. Plantea el dilema en los siguientes términos: o el hombre y la mujer son iguales en todas sus facultades, o bien son desiguales y tan sólo equivalentes. Proudhon toma partido por la segunda opción creyendo que, desde esta postura, garantiza la dignidad de ambos sexos. Y es que en su óptica filosófica, el mundo entero lo constituye una totalidad compleja de elementos irreductibles, a la vez antagónicos y solidarios, que forman cadenas de antinomias. Y antinomia existe entre el hombre y la mujer pues tienen condición diferente y distinta; pues el primero ostenta la la inteligencia y la segunda la belleza. Antinomia que se asienta en una diferenciación orgánica impuesta por la naturaleza y no por la educación y el hábito; diferenciación que según él, ha constatado la frenología al demostrar que el cerebro de la mujer no está constituido de la misma manera que el del hombre. Diferenciación, en suma, que atañe tanto a las facultades intelectuales como a las morales. Y así ocurre que el hombre tiene mayor potencia intelectual, nerviosa y muscular que la mujer, además de una mayor conciencia. La mujer, carente de la misma capacidad de raciocinio, sólo tiene como forma de aguzar su entendimiento seguir las ideas del hombre, y su papel, en lo tocante a sus facultades morales, no va más allá de redoblar la que- rencia existente en el hombre hacia la verdad y la justicia. «La mujer tiene por naturaleza mayor inclinación que el hombre a la lascivia: en un primer lugar, porque su yo es más débil, porque la libertad y la inteligencia luchan en ella con mayor fuerza contra las inclinaciones de la animalidad; y luego, porque el amor es la principal, cuando no la única ocupación de su vida».

La meta esencial del pensamiento de nuestro autor consiste en permitir el paso continuo de lo orgánico a la organización, de la exis-

tencia a la conciencia. Y como la resolución del dualismo es imposible, puesto que en ella se asienta el principio de la vida, el pensador se esfuerza en buscar los equilibrios de los contrarios. Proudhon llega a la síntesis para garantizar el equilibrio, y descubre el equilibrio del hombre y la mujer en el matrimonio: «porque no hay que dudar, la unión es forzosa, forman un todo completo, un ser en dos personas, un verdadero organismo. Esta pareja, llamada por Platón andrógina, es el verdadero ser humano». La antinomia se resuelve a través de una unión que ha de ser monogámica e indisoluble, a la que los esposos, aunque fundamentalmente la mujer, deben consagrarse, pues los derechos de ésta acaban en sus deberes: «el derecho, lo mismo que el deber de la mujer es reconocer la potestad del hombre».

Y el matrimonio engarza con la idea de justicia, tan presente siempre en el pensamiento proudhonsiano, pues es ésta la que reduce al equilibrio los pares de contrarios, la que realiza la ecuación. De esta manera, «la sociedad, es decir, la unión de fuerzas reposa sobre la justicia, la justicia tiene por condición orgánica su dualismo, este dualismo es el matrimonio».

Proudhon se manifiesta, en última instancia, en contra de las teorías de la emancipación de la mujer pues estima que éstas no llevarán más que a la fantasía en el derecho, la ciencia, el arte y las costumbres, así como a la arbitrariedad en la política, a la conclusión en la justicia y a la prostitución y al proxenetismo en el amor, y en suma a la «pornocracia».

*La Pornocracia*, podría considerarse un escrito misógino. Y resulta serlo es sin duda. No obstante su autor, con sarcasmo se atreve a declarar al principio, refiriéndose a su obra: «si miro en torno mío, si me remonto al pasado, no veo un autor, ni uno tan siquiera, que haya tomado más a pecho la causa del sexo de las mujeres». Mas se impone ahondar en la lectura intentando descubrir el lugar en el que converge y en el que se contextualiza el concepto proudhonsiano de la mujer y el matrimonio. Y resulta, como nos aclara Rogelio Blanco en el prólogo, que éste hay que entenderlo como respuesta a los planteamientos socialistas o asociacionistas que proponían diversas formas de asociación para la restauración del orden social

del momento. Frente a éstas, Proudhon apuesta por una solución de corte tradicional, y confía, mejor dicho, está convencido de que la familia constituye el único vínculo asociativo que puede asegurar la libertad del individuo, aunque sólo sea la del hombre. Proudhon apuesta por una regeneración social que exista en y por la familia tradicional.

Éste es, a grandes rasgos, el pensamiento del autor sobre la diferente condición de los sexos. *La Pornocracia* constituye uno de sus legados póstumos en el que sus adversarios y críticos seguirán rastreando las contradicciones típicas del eminente pensador. Y es que éstas saltan a la vista, cuando al final declara Proudhon que «el hombre y la mujer son iguales en su fuero interno, como personas», cuando durante toda la obra el filósofo ha venido negando, de manera visceral, la igualdad de los sexos. No en vano consideraba nuestro autor que de la contradicción y de sus elementos constitutivos resultaba la vida y el movimiento del universo.

Sin duda, este escrito póstumo sorprenderá a todos aquellos que recuerden a Proudhon como el pensador del que Marx señalara un día «Proudhon no escribe solamente en nombre de los proletarios, él mismo es proletario. Su obra es un manifiesto científico del proletariado francés y presenta una importancia histórica enteramente distinta a la elucubración literaria de un crítico cualquiera». Proudhon nos muestra en *La Pornocracia* una cara distinta pero su prosa sigue manteniendo esa alacridad y fuerza, que provoca, aun cuando se está en desacuerdo con él, una incitación constante, que invita a ponerse en movimiento y a pensar por cuenta propia.

Nuria Vaquero Ibarra

URIZ PEMÁN, M.<sup>a</sup> J. (1994): *Lecturas de Filosofía social*. Madrid, Universidad Ediciones Libertarias/Prodhufo, 190 páginas.

Ya desde la introducción, escrita por la autora misma, la Filosofía Social es definida como una disciplina cercana a la Sociología y la Psicología Social, pero con un ámbito de investi-

gación propio, centrado en la racionalización sobre los procesos sociales abstractos y en su crítica, más que en la recopilación de datos y el análisis de estadísticas «sobre el terreno». No en vano, como señala Uriz Pemán, «lo social», al ser abordado por el conocimiento filosófico, se convierte aquí en objeto de argumentación, reflexión y crítica.

En cuanto a su relación con la Filosofía Política y la Filosofía de las Ciencias Sociales, la Filosofía Social se diferencia de aquéllas porque añade al estudio histórico la visión del presente, ya que surge de la necesidad de ocuparse, de una manera racional y objetiva, de problemas que son fruto de nuestro propio sistema, tales como la marginación, la desobediencia civil, el racismo, etc., y que únicamente pueden ser analizados por una ciencia contemporánea, joven en el tiempo, pero, sin ninguna duda, con una interesante labor futura, debido a la constante aparición de conflictos de toda índole que, día tras día, hacen más complejo el entramado de la estructura social.

Estamos, pues, ante una selección de textos con los que María Jesús Uriz busca dar una visión de conjunto del concepto de «sociedad», desde la Grecia Clásica hasta la «modernidad» habermasiana.

El total de lecturas que componen la obra ha sido dividido en tres apartados, dedicándose el primero al origen del Estado civil, y para el que se ha elegido a Aristóteles, Hobbes y Rousseau como los pensadores representativos del «contractualismo clásico», en el caso de los dos últimos, y del primer filósofo en la historia que consideró la «sociabilidad» como rasgo primordialmente humano, como lo hizo Aristóteles. De éste se nos ofrece un fragmento de la *Política*, en concreto los capítulos I, II y III del Libro Primero, en los que se defiende la tesis de que el hombre vive en comunidad debido a una tendencia, que le viene dada «por naturaleza», y que es necesariamente anterior a su existencia como individuo.

Del *Leviatan* de Hobbes han sido recogidos los capítulos XIII, XIV y XV, que tratan de la naturaleza humana y de las leyes naturales, y en donde la igualdad física y mental, compartida por todos, es la primera causa de enfrentamiento y de guerra, siendo ésta el primigenio «esta-

do de naturaleza», carente de justicia y ley alguna y que hace necesaria la aparición de unas normas acordadas «por mutuo consenso», que posibiliten la convivencia. El origen del contrato social será el resultado de la «mutua transferencia de derechos» entre individuos; así es como el Estado civil hará cumplir los acuerdos, aunque Hobbes no olvida que, en muchas ocasiones, serán el miedo al poder de lo sobrenatural o el temor a la venganza quienes empujen a cumplir con lo pactado.

De Rosseau la autora ha escogido varios capítulos del Libro Primero de *Del Contrato Social*, debido a que es donde aparecen desarrolladas las principales ideas del filósofo francés en cuanto a las condiciones del pacto social y al origen del Estado civil; se trata de los capítulos VI y VIII respectivamente. En ellos podemos ver que, para Rousseau, el orden social es una convención a la que se llega cuando el hombre es consciente de que no puede seguir manteniendo su «estado de naturaleza» porque los obstáculos han llegado a superar a las ventajas. Rousseau habla de la «voluntad general» que, al ser respetada, se convierte en integradora y transforma la «libertad natural» en «libertad civil», a la vez que la justicia vela por los derechos de la comunidad.

El segundo apartado de *Lecturas de Filosofía Social* lo forman una reunión de fragmentos de *El Príncipe* de Maquiavelo, *Del Espíritu de las Leyes* de Montesquieu, *El utilitarismo* de Stuart Mill y *Persona y Democracia* de María Zambrano; con ellos, Uriz Pemán nos muestra el trabajo de quienes han buscado las relaciones entre ética, política y democracia. De *El Príncipe* se han seleccionado los capítulos XVII y XVIII, precisamente aquellos en los que se habla de cómo acceder al poder y de las estrategias para mantenerlo.

De *Del Espíritu de las Leyes* contamos con el Libro II, dedicado a distinguir los distintos tipos de gobierno y el origen de las leyes, y con el Libro IV, que explica la relación de aquellas con la educación.

En cuanto al texto de Stuart Mill, se ha extraído la última parte del capítulo III, la que trata de la sanción última del principio de utilidad y con la que el pensador rebate las críticas a su teoría, que la tildan de demasiado genérica, impersonal y atea.

De la filósofa española María Zambrano se ha elegido el capítulo IV de su *Persona y Democracia*. *La historia sacrificial*, reflexiona sobre la demagogia y el papel de las minorías en la democracia. Zambrano defiende una sociedad democrática en la que destaque la humanización y donde no se pierda la importancia de ser «pueblo» hasta llegar a ser «masa» aniquilante, resultante del puro racionalismo y de la voráGINE industrial.

La tercera y última parte del libro es una visión crítica de la sociedad contemporánea. En ella aparecen recopiladas algunas páginas de la obra *Europa: ¿Convivir con la diferencia? Racismo, nacionalismo y derechos de las minorías* del cateDrático de Filosofía del Derecho Javier de Lucas, quien estudia la capacidad de solidaridad y tolerancia de nuestra sociedad y defiende que la «raza» es más un resultado de la herencia y las costumbres que no algo determinado biológicamente y que encierra un sentido abiertamente discriminatorio. Es muy interesante la distinción entre los varios tipos de racismo que señala De Lucas y las consiguientes «máscaras» del miedo a lo diferente, que pueden conducirnos a adoptar posturas de un nacionalismo radical o a la implantación de guetos.

En este último bloque de las *Lecturas* también están recogidas las primeras páginas del ensayo de Thoreau titulado *Desobediencia civil*. Thoreau cree que, antes que ciudadanos, lo que debemos es ser hombres y no obedecer ciegamente a un gobierno por ser el que representa a la ley, sino desarrollar nuestra propia idea de la justicia.

En representación de La Escuela de Frankfurt se ha seleccionado el ensayo *La agresividad en la sociedad industrial avanzada* de Marcuse. Y, por último, aparecen dos pensadores que analizan las consecuencias de la radical deshumanización de la ciencia y las diferencias entre modernidad y modernización. Para la primera cuestión contamos con *La crítica de la civilización nuclear* de Carlos Paris y, para la segunda, que cierra esta breve pero cuidada recopilación, hallamos a Jürgen Habermas, con la primera parte de su artículo «Modernidad versus posmodernidad».

Es de agradecer el esfuerzo de la autora por reunir en un pequeño volumen, de fácil manejo para el alumnado, una «muestra» sufi-

cientemente significativa de la trayectoria que, a lo largo de la historia del pensamiento occidental, han seguido los filósofos que han investigado el elemento social y, añadir a esto, el hecho de compartir con Uriz Pemán la opinión de que es necesario seguir insistiendo en resaltar la importancia que tiene el conocimiento directo de los textos originales por parte de los estudiantes, quienes deben acostumbrarse a tratar con ellos desde el comienzo de sus carreras, sin olvidar por esto lo esencial de la labor orientativa del profesor, a la hora, sobre todo, de indicar cómo hay que enfrentarse a la comprensión de cada autor, aprendiendo que todo pensador es un hombre de su tiempo y que, por tanto, debe ser ubicado en su época y relacionado con sus contemporáneos. Ésta es la razón de que a cada uno de los textos seleccionados les preceda una breve nota biográfica introductoria. Así, a las referencias a unos datos personales se añade un contexto en que se ha desarrollado cada doctrina, inevitablemente implicada en la mentalidad común del momento que la ha visto surgir. Ya se trate de una visión del mundo radicalizada o temperada, con la que se puede estar o no de acuerdo, ante las *Lecturas de Filosofía Social*, el alumno podrá darse cuenta de que todo estudio de la sociedad por parte de la Filosofía atañe a la prioridad del desarrollo y la formación del pensamiento reflexivo, libre y capaz de comprender el entorno, buscando soluciones más que posturas condenatorias o estáticas.

Por todo ello, las *Lecturas de Filosofía Social* de María Jesús Uriz Pemán es un libro que merece ser leído, no sólo por los estudiantes universitarios, a quienes está principalmente dirigido, sino por todo aquel que se interese por el tema y quiera tener una acertada visión de conjunto.

**Mercedes Menchero Verdugo.**

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, J. (1995): *Educación y prevenir desde la calle*, Madrid, CCS, 163 páginas.

La presente obra aborda la problemática de la delincuencia en adolescentes, tema cada vez más preocupante, no sólo por la reacción

social que produce, sino también por la inseguridad que «dicho comportamiento» despierta.

Por supuesto, en la sociedad en que nos movemos resulta bastante más cómodo tener que cargar con este lastre, en lugar de pensar en metodologías didácticas y lúdicas que ayuden a estos chicos a salir de la situación que padecen. En este punto, se centra el objetivo de este libro, en hacer ver que existen formas prácticas de trabajo, educando y previniendo desde la calle todos esos comportamientos delictivos que tanto preocupan a la sociedad actual. Éste puede llegar a ser el medio educativo ideal para prevenir mediante una animación significativa, transformadora, educativa y portadora de valores. Es necesario hacer de la calle un lugar donde se establezcan relaciones interpersonales, donde se puedan realizar actividades prácticas, y sobre todo, donde la figura del adulto se vea como algo positivo y significativo en sus vidas, a través de la figura del educador de calle.

El libro está dividido en dos partes claramente diferenciadas:

– Una primera en que se hace referencia a cómo la calle, por una serie de factores y circunstancias, enseña a los jóvenes comportamientos delincuentes que poco a poco se van reafirmando y que luego es difícil de eliminar.

– Una segunda, de carácter más práctico, puesto que muestra cómo es posible prevenir desde la calle, elaborando metodologías didácticas y proyectos, de acuerdo a unas necesidades e intereses. En esta fase se pone de relieve la función del animador de calle y un trabajo en equipo, coordinado y en redes.

Son muchos los términos que aparecen en este libro, pero quizá unos merezcan mayor mención que otros; no se puede dejar de hablar de un término crucial como es «socialización» término que presenta una gran gama de posibilidades explicativas, ya sea por su interpretación y visión sociológica, psicológica o antropológica, ya sea por los modos diversos en que se utiliza dicha terminología: inculturación, integración social, desarrollo de la personalidad, educación.

Según G. Rocher «socialización es el proceso por cuyo medio la persona humana apren-

de e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, lo integra en la estructura de su personalidad bajo la influencia de experiencias y agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir». Esta definición pone de manifiesto que el individuo interioriza aquello que está dentro de su ambiente y de sus costumbres y por ello es importante decir que, en el adolescente, son varias las fuentes que pueden provocar en él determinadas conductas:

- Socialización primaria: *la familia y la escuela*. De la familia, el adolescente obtiene la primera información de sí mismo y entra en contacto con la vida. La escuela es el lugar de aprendizaje, donde se transmiten los conocimientos básicos y las destrezas más valoradas por la sociedad.

- Socialización secundaria: *los grupos de iguales, los medios de comunicación social...* Frente a estos sistemas de socialización y de inserción social, existen otros que aparecen como alternativos y sugestivos para los jóvenes: la pandilla frente a la familia y frente a la escuela, la calle, donde se aprenden las leyes y los comportamientos de mayor interés.

Resulta evidente que las zonas más afectadas por la problemática de la delincuencia son las zonas marginales o periféricas, zonas con desventajas en muchos aspectos que originan efectos como éstos:

- Deterioro de las condiciones de vida, ocasionado sobre todo por el paro.

- Ausencia de proyecto de futuro en los jóvenes.

- Predominio de nuevos valores: competitividad, desunión...

- Auge de la violencia-destrucción como valor y vía de autoafirmación.

- Xenofobia...

Todos éstos y otros muchos más factores son consecuencia de multitud de carencias que se producen y de los que el adolescente es víctima:

- Se detecta falta de centros escolares y de metodologías adecuadas a los intereses de los chicos.

- Falla la sanidad preventiva.

- Privación de espacios culturales y creativos.

- La degradación de la vivienda.

- Destrucción familiar.

- La emigración.

- Nivel socio-económico bajo.

Demasiados son los aspectos que hacen que la vida de estos chicos resulte sin sentido, pues se sienten incomprendidos y sólo ven apoyo en su grupo de iguales, en la pandilla. De esta forma empiezan a surgir en ellos otros valores que hacen al adolescente sentirse protagonista de su vida y se ve alentado al recibir, por primera vez, la aceptación de los otros. Comienzan así a valorar sus malas actuaciones no como nefastas, sino únicamente como una forma de reencuentro y de aceptación por los demás miembros de la pandilla.

Ésta es la tarea del educador de calle, hacer consciente al adolescente de que existen más cosas en el mundo, en la sociedad y el barrio y que el adulto puede ayudarle si lo necesita. Tarea ardua que requiere mucha comprensión por parte de todos y especialmente del adulto, que va a ser quien va a transmitir esos nuevos valores positivos que la sociedad reclama.

El papel de la escuela en este punto es fundamental pues debe tomar conciencia de que de nada sirve dar contenidos aislados a estos chicos, sino que es necesario hacerles ver que la educación puede tener un valor práctico e inmediato en la sociedad que nos rodea y que son muchas las actividades que pueden realizar gracias a ello.

La calle puede ser un lugar perfecto para compartir valores, creencias... que pueden hacer al adolescente un sujeto maduro y responsable, pero es necesario una figura de adulto, sana y capaz de llegar a la complejidad de la vida del adolescente, para intentar devolverle

las ganas de vivir dignamente y transmitirle que la sociedad puede darle mucho a cambio.

En el libro se hace una clara descripción de cómo el adolescente delincuente subsiste gracias a la venta ambulante, la prostitución..., trabajos nada recomendables, pero a los que se ven obligados si quieren vivir. Se muestra, de esta forma, todos los pormenores de la vida de estos chavales, los grados de delincuencia que existen... y se pone de manifiesto la necesidad de un trabajo inmediato, que ayude a disminuir estas conductas y que haga de estas personas unos individuos sanos.

Con tal propósito surge la idea de la *animación sociocultural*, que persigue fundamentalmente: la prevención, la comunicación, la mejora del contexto social, la creación de una pedagogía activa y participativa, la integración y mejora de la calidad de vida de los individuos...

Las características básicas de la animación sociocultural son las siguientes:

- Aproximación y cercanía a los individuos.
- Intervenciones en esquemas abiertos (nada está preestablecido).
- El grupo es el instrumento más poderoso de animación.
- Intervenir siempre desde lo concreto.

Es necesario para ello:

- Tener fe en la persona.
- Fe en el grupo y observar la influencia que tiene éste en el individuo.
- Fe en la acción social creativa y participativa.

Para todo esto es necesario que el animador:

- Tome conciencia de las potencialidades de la comunidad, que conozca el punto de partida para poder trabajar de acuerdo a unos intereses.

- Promocionar y potenciar la vida y trabajo en común mediante iniciativas socializantes.

- Llenar creativamente el tiempo libre con actividades que desarrollen la expresión, la iniciativa y la creatividad de los protagonistas.

Con todo esto podríamos resumir que la metodología que este autor propone para llevar a cabo este proyecto es la siguiente:

- Es necesario realizar un análisis de la realidad (elaborar un diagnóstico sociocultural).

- En función del diagnóstico se elabora una programación, organizando los recursos disponibles (tanto humanos como materiales), proponiendo objetivos, procesos, contenidos, recursos materiales...

Es evidente que para poder llevar a cabo todo esto es necesario la presencia de un *animador de calle*, cuya función principal es la reinserción social de muchachos difíciles. Debe contar con una serie de características que le son imprescindibles:

- Capacidad de infundir vida.
- Vocación de servicio.
- Habilidad para motivar.
- Don de gentes.
- Equilibrio afectivo.
- Fortaleza y tenacidad para vencer las dificultades...

La metodología de su trabajo deberá ser la siguiente:

- Definir el campo de actuación.
- Hacer conscientes a los sujetos de la situación que padecen.
- Disponer de un material adecuado de investigación e intervención.

Es especialmente importante, en esta parte, el trabajo en equipo (o como el autor del li-

bro dice «en redes») y la conexión entre los individuos y su contexto para poder hacer comprender a los chicos la situación que padecen y poder ayudarles, estimulando y favoreciendo el intercambio de experiencias.

Se pretende conocer día a día la realidad, individualizar los problemas de la zona y proyectar programas de actuación individualizados. Todo el proceso se podría resumir con una frase del autor «*conocer para poder intervenir*».

Recomendamos la lectura del libro por su gran interés y actualidad, especialmente a todas aquellas personas que dedican sus vidas a conseguir que los marginados vivan más dignamente y que sean capaces de afrontar la realidad que les envuelve con fortaleza y entusiasmo.

Laura Mesa

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1995): *La Educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona, Oikos-lau, 220 páginas.

En intención del editor, «este libro puede interesar a los alumnos de Magisterio que se preparan, en su formación inicial, para el ejercicio de la docencia. Pueden aprender tres cosas: una visión sobre la cultura pacifista, qué son los temas transversales, cómo se diseña un proyecto curricular sobre ellos». El autor amplía esa intención para los profesores en activo de la enseñanza primaria, subrayando su utilidad en el tramo de seis a catorce años.

Seguramente, los docentes activos o en formación encontrarán aquí apoyo y sugerencias prácticas para programar y llevar a cabo la enseñanza en este campo tan extremadamente evanescente.

En los tres últimos de sus cinco capítulos, el libro desgana el paso concreto desde un proyecto Educativo de Centro pasando por un Proyecto Curricular de Centro hasta la elaboración de una Unidad Didáctica en el tema transversal de la Educación para la Paz. Sus conexiones con la propuesta del Ministerio (1989) quedan bien explicitadas y se provee de una abun-

dancia de recursos técnicos, materiales docentes (incluyendo el detalle de dónde conseguirlos) y recetas organizativas. En cada paso de ese tránsito se establece la correspondencia entre principios, recursos, objetivos —distinguiendo objetivos actitudinales, cognoscitivos y metodológicos— y actividades escolares. Las trazas de la Unidad Didáctica con que ilustra el proceso («La diversidad enriquece» o «el hombre de colores») pueden valer como sugerencia, «*mutatis mutandis*», para la programación de otros temas transversales igualmente inasibles. E incluso para la programación de cualquier clase de tema, inasible o no, en el supuesto de que el problema a resolver sea *cómo hacerlo* y no *qué, por qué y para qué*.

A partir de ese mero algoritmo técnico-docente, en efecto, la atención de quienes se sientan interesados, ignorantes, escépticos o, sencillamente, atónitos acerca de los temas transversales en general o de la educación para la paz y el interculturalismo en particular, se verá llevada a los dos primeros capítulos.

Su lectura, incluso en los términos de asepsia y obsecuencia con la literalidad que impone el género de la reseña bibliográfica, no puede ser de ninguna manera ni ingenua ni acrítica. Y ello por varios motivos, que creo justificado exponer en el caso que nos ocupa.

El primero de dichos motivos es que el propio texto asocia la educación para la paz con la educación en valores y la crítica de los valores con la axiología que sustenta: sería descortés no aplicarle el cuento.

Un segundo motivo responde a la invitación a que, en Educación para la Paz, practiquemos un «desarme físico y moral» (p. 85), una manera de confundir lanzas con cañas que en los tiempos que corren puede producir más de un escalofrío entre quienes, pobres de ellos, todavía tengan alguna moral que desarmar y no les dé la gana.

El tercer motivo radica en la propia naturaleza crítica y controvertible de los temas y de la filosofía implícitos en el planteamiento de la necesidad de una educación en temas transversales, y más concretamente en éstos que se comentan.

Por último, aludiremos a que por paradoja de un entusiasmo indisimulable con las virtudes de una enseñanza liberal (en el sentido pristino de eso), el autor carga la enseñanza para la paz con tintes tan absorbentes, por no decir totalitarios, que consigue agobiar: así, «la educación para la paz abarca el resto de los temas transversales (sic.) de los que habla el diseño curricular base del MEC» (p. 33); claro está, «el interculturalismo es una dimensión de la educación para la paz» (p. 66). «El currículo oculto del profesorado y de las estructuras educativas tanto como el currículo explícito deben ponerse al servicio de esta transversalidad» (p. 39). Por si cupiera alguna duda de que la Educación para la paz (en adelante, EpP) lo sería prácticamente, TODO, aprendemos que «respeto, tolerancia, igualdad, justicia, escucha y aceptación son valores encuadrados en la EpP» (p. 67: quizá también en la educación vial, la gimnasia y la geografía, esperamos), y así «la EpP, como el tema transversal que según he dicho, integra y resume a todos los demás, ni se adhiere al totalitarismo ideológico, ni a la ley del yo» (p. 35), pero «...está en consonancia con un socialismo autogestionado, ético, crítico, solidario y liberador, ya que la cooperación, el diálogo, la reflexión racional, el respeto, la tolerancia... son valores filosóficos de un socialismo teórico, de ese socialismo con mayúsculas que aún no se ha experimentado en la historia (sic. p. 53)

Quizá no sea preciso estar en la ucronía filosófica, y ni siquiera ser un socialista —teórico, científico o de cualquier otra denominación de origen— para comulgar con todos o parte de los valores ahí enumerados, así como para entender lo que haya de sensato y hacedero en eso de la EpP y el interculturalismo.

Los temas transversales, por principio, son no curriculares: son valores o dimensiones que atraviesan diversas áreas o materias del currículo, «cuestiones en las que fácilmente se respara cuando se analizan los grandes conflictos del mundo actual y los retos irrenunciables que su resolución plantea (...) son posibles gracias a la existencia sistemática e interdisciplinar de la realidad...».

Hasta aquí no cabe discusión posible; en efecto, un asunto como, por ejemplo, la educación del consumidor toca no sólo muy diversos

saberes (fisiología, biología, bromatología, derecho mercantil, medios de comunicación de masas, etc. etc.) sino la formación de actitudes y destrezas técnicas adecuadas.

Pero «los temas transversales son un conjunto de valores implícitamente consensuados, en los que se cree y que aceptan los miembros de una comunidad» (p. 20). Seguramente hay más consenso acerca de la educación del consumidor citada, la educación vial o la educación para la salud que en otros temas propuestos, como la educación moral o la educación sexual, o nuevos temas que se puedan proponer.

Al respecto, no puede ignorarse que en el mismo año de publicación de este libro, 1995, los ciudadanos españoles tienen frente a su consideración, a la vez, la Ley sobre el cuarto supuesto para la interrupción voluntaria del embarazo y dos encíclicas como «*Humanae Vitae*» y «*Veritas Splendor*». La primera se aprobó por mayoría en Cortes. Las segundas se dirigen, principal pero no exclusivamente, a ese 90 por 100 de españoles que se declara católico.

Por tanto, ¿de qué comunidad, de qué consenso y de qué se habla al referirse a los transversales?

El autor atribuye a éstos los siguientes rasgos esenciales: dimensión humanística, responder a situaciones socialmente problemáticas, dimensión intencional (o sea, tienen su «para qué»), contribución al desarrollo integral de la persona, apostar por una educación en valores, ayudar a definir las señas de identidad del Centro escolar, impulsar la relación de la escuela con el entorno, estar presentes en el conjunto del proceso educativo y estar abiertos a nuevas enseñanzas (pp. 17 y ss.).

Tales rasgos son —o deberían ser— igualmente propios de los temas curriculares: si en la práctica alguna docencia en la historia hubiera podido sustraerse a su condición de mecanismo reproductor de algún tipo de hombre y de sociedad, no es concebible que ningún modelo teórico de enseñanza lo haya hecho: todos implican, de forma tácita o confesa, un conjunto de valores y pretenden inculcarlos para formar, integralmente sujetos aptos para una sociedad organizada concreta.

Pues bien, aquí ya no sería la comunidad, monóticamente, sino «la parte más consciente», o «la porción más crítica de la sociedad actual» (p. 21) quien aspira a, define o se pone de acuerdo sobre eso.

La línea que parece separar a los más conscientes y críticos del común parece pasar por la valoración respectiva de temas transversales y curriculares (de lo que la gente corriente pre-postmoderna seguimos llamando «asignaturas»), «disciplinas como la Matemática, la Física, la Química, la Geografía, la Historia, la Lengua, la Literatura, el Arte, la Gimnasia, etc... Bajo estas denominaciones se encierran contenidos milenarios, saberes que han constituido la cultura de los siglos, la civilización europea. La Humanidad debe en gran medida su crecimiento a estos conocimientos y los hombres han heredado de estas ramas de la ciencia la instrucción y la erudición que los caracteriza como personas ilustradas» (p. 21).

Una vez hecha esta concesión, el autor endosa a la enseñanza curricular las críticas de elitismo, creación de delimitaciones estancas y unidimensionalidad: unidimensionalidad de una razón concebida —o ejercida— unidimensionalmente, «olvidando que...existen muchas lógicas: la de la razón, la del corazón y la de los intereses» (p. 22): «las disciplinas curriculares de la tradición cultural, pues, no han sabido evitar la injusticia ni los campos de concentración, ni la falta de libertad o de convivencia. ¿No será que esas disciplinas resultan engañosas, deficientes, envueltas en otros intereses malsanos? ¿No estaremos comprando gato por liebre, al dedicarnos exclusivamente al estudio de unas áreas curriculares poco en línea con estos temas transversales que nos hablan de paz, de respeto al medio ambiente, de igualdad de razas, de interculturalismo, de salud sexual y mental, etc.?» (p. 23).

Puesto que los temas transversales no significan tan sólo una ampliación temática del currículum ni la integración en el mismo de asuntos que requieren tratamiento multidisciplinar, ni la introducción de temáticas no formalizadas («temas de opinión pública o de la calle»), sino que son una educación en valores,

conviene detenerse en ello y retomar el asunto del consenso.

Debería ser innecesario recordar que, al menos en su espíritu, la educación tradicional de tipo curricular no era un mero recitado de saberes codificados: bajo las asignaturas, entre ellas y en el clima escolar todo, había un modelo de impregnación valorativa, cual fuere; las asignaturas, a su vez, no eran la Educación, sino objetos paideúticos cuya elaboración conducía a la formación del prototipo deseable de persona: en este sentido, toda educación es transversal, en tanto su culminación es un hombre integral. La irrupción de los «temas transversales» de ninguna manera puede ser aceptada como una novedad original, sino en todo caso como una propuesta crítica o renovadora en todos o alguno de estos tres órdenes: la técnica docente, los contenidos curriculares y los valores del proyecto educativo.

Los dos primeros órdenes se ponen al día, sin discusiones apreciables, en pos de los aportes de la psicología cognitiva, el desarrollo pedagógico, los avances científico-técnicos, los regímenes democráticos y participativos y, por fin, pero no menos, por las demandas presentes y previsibles del sistema productivo-mercado del trabajo.

El campo propio de discusión resulta por consiguiente el de los valores que se quiere vehicular a través de los temas transversales y, al cabo, la instancia social que los determina.

En ese campo, «aun agradeciendo los servicios prestados por las materias curriculares, se necesita trascender los planteamientos exclusivamente racionalistas, las disciplinas de dudoso valor formativo y abrirse a las expectativas que una nueva comunidad de intelectuales (sic.) intenta generar en un paradigma distinto, más relacional y comunicativo. Es de esperar que los temas transversales superen el fracaso de la modernidad y el pasotismo de la postmodernidad» (p. 24).

A continuación, el lector asistirá a una exposición de lo que el autor entiende por modernidad, postmodernismo y superación de ambos...¡por los temas transversales! (pp. 24 y

ss., 42). A través de taxonomías que tienen el mérito de ser útiles resúmenes expositivos sobre el incordiante globo de la llamada postmodernidad (que a fin de cuentas, termina reduciendo al período posterior a 1945 y a la llamada sociedad postindustrial), se hurta la cuestión central de la crisis de la fundamentación metafísica de la razón y los valores, pero acoge de manera muy expresiva y coloca en el centro la incomodidad cultural contemporánea, las desigualdades y violencias estructurales, los pluralismos de todo pelaje y la mundialización de temas y problemas.

La crisis a que los temas transversales hacen frente se manifiesta en los planos sociológico, epistemológico y axiológico. En este último plano, el consenso tiene su lugar, no sólo en su acepción procesal o procedimental sino con un rango substancial, diríase que ontológico, que es precisamente una de las notas más polemizables de los tiempos: el consenso no solamente es una manera de adoptar valores: es que los valores son consenso: «el científico postpositivista sabe que la verdad es de naturaleza consensual»... «su inquietud epistemológica (de una buena parte de la sociedad actual) puede entenderse como una epistemología pacifista, ética, democrática y, por tanto, participativa y consensuada» (p. 31).

Ya en el aula, no se inculcarán valores a los niños, y menos de forma dogmática o autoritaria; se contribuirá a que los niños escojan autónomamente, estimen, compartan, desarrollen y defiendan sus propios valores. Como quiera que los valores no son algo innato, es de suponer que la poética infantil se agarrará en su leonera algunos materiales suministrados desde afuera. Los temas transversales, por fortuna «abogan por el respeto al más débil, a las minorías étnicas, a la mujer secularmente relegada, a las razas despreciadas, a los disminuidos físicos y psíquicos» ...y, aparte de algunos otros que se han ido citando aquí y allá, serán «los valores clarificados, "reposados" a lo largo de la historia» (p. 35) «en una palabra, el currículo en su conjunto será coherente con las exigencias de unas opciones valorativas elegidas por el conjunto de los implicados en el proceso de aprendizaje de los temas transversales» (p. 39).

Osea, que los temas transversales son la contextualización de los valores que presiden el proyecto educativo. La EpP es uno de esos temas, y el conjunto de valores que lo preside en la versión que analizamos es el de un Humanismo Científico, Solidario y Liberador, en búsqueda de un modelo alternativo de la sociedad de consumo de masas y de la sociedad «militarizada» que son el resultado de la sociedad superindustrializada y de la revolución científico-técnica (p. 44 y cuadro 7).

La EpP y los estudios sobre la paz pasan por tres olas; desde el simple horror a la guerra tras la I Guerra y el pacifismo de los sesenta, hasta una concepción positiva de la no-violencia (siguiendo a Jarés, 1988 y Armengol, 1987), hasta ser una cosmovisión, un irenismo.

La EpP acepta la realidad del conflicto y promueve su superación por medios no violentos, convirtiéndose en un proceso educativo en busca de la triple armonía —personal, social y medioambiental—, desbaratada por los horrores de la modernidad racionalista.

Salvo en las Academias Militares, donde quizá aún tengan alguna materia «curricular» sobre la solución de conflictos por las bravas, el programa expuesto sí parece ser asumible por el consenso más extenso concebible en nuestro país.

Sus contenidos son polémicos y susceptibles de consensos locales muy diversos e irreconciliables; y en cuanto a las técnicas docentes, la mayor parte de las que el autor sugiere son una bestia negra para la derecha sociológica (dicho sea al paso, este libro es un breve vademécum al respecto).

Fiados al ideario de cada centro, los temas transversales del interculturalismo y la educación para la paz o no se adoptarán o reproducirán patéticamente todas las variantes de una escolarización social e ideológicamente segregada: justo lo contrario de la universalidad que se alienta en ellos, y que históricamente, con todos los sesgos nacionalistas que se quiera, sólo ha sido capaz de sostener la escuela pública laica ideológicamente comprometida.

A. Carrión

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994): *La gestión de calidad en educación*, Madrid, La Muralla, páginas 167.

Tema de especial relevancia y de enorme actualidad, porque las cuestiones que el profesor López Rupérez presenta en este libro, se sitúan en el marco del gran debate europeo de los últimos años sobre la formación y la educación de calidad, en orden a conseguir un mejor rendimiento generador de capital humano, que posibilite la necesaria innovación y promoción.

La gestión de calidad es considerada en esta obra «como marco de referencia que, a modo de paradigma, permite orientar los análisis sobre las causas de la ineficacia de lo público y sobre sus posibles soluciones, con una referencia especial al sector educativo» (p. 14).

Asistimos en los últimos años, a la consideración de la calidad como tema central, en torno al cual se han promovido asociaciones, seminarios, foros de discusión, investigaciones, etc. Conseguir una educación de calidad para todos es un objetivo planteado años atrás por la OCDE, también una preocupación de los países occidentales tras el logro de la plena escolarización. La calidad de la enseñanza es, por lo tanto, un tema medular para la política educativa de nuestro país y es preciso estudiar las metas, los medios, los valores y las finalidades que intervienen en los procesos de calidad, cualificación y en la toma de decisiones políticas al respecto. Bienvenidas sean, pues, todas las aportaciones que ayuden a la comprensión de estas cuestiones.

En este libro, el autor parte del hecho de que la «gestión de calidad se considera en ambientes especializados en el estudio de las organizaciones, como la estrategia de progreso por excelencia para las próximas décadas». Es un hecho que puede considerarse como la consecuencia inmediata de la apertura social y económica de los países occidentales, que ha potenciado el auge de la calidad, primero en el sector industrial y más tarde en el de los servicios, pasando necesariamente al mundo de la educación.

El debate planteado entre cualificación y competencia, en los últimos años, en los países europeos, es un elemento más para reflexionar sobre la formación y la educación de calidad, en orden a un mejor rendimiento. También sirve para potenciar el capital humano que facilite el camino de la excelencia, «reto ineludible del futuro».

A partir de estas consideraciones, insistiendo en cuestiones de eficacia y de eficiencia de cualquier organización y teniendo, sobre todo, en cuenta la gestión del componente humano «que hace de la persona la piedra angular de todo el sistema y estimula y articula una orientación participativa propia de sociedades maduras», se estructura la obra en seis capítulos que tratan:

- El rendimiento de los sistemas de educación y de formación en el contexto socioeconómico actual.

- La descripción de la gestión de calidad, como marco orientador de los diferentes procesos.

- El análisis de la problemática de la calidad en la Administración pública.

- La comprobación de cómo escuelas eficaces y empresas líderes comparten las claves de su éxito.

- La propuesta de políticas y estrategias orientadas a la mejora del rendimiento de nuestro sistema educativo.

- Las acciones básicas que, desde una perspectiva de cambio, permitan adelantarse a un futuro con mejor rendimiento.

El estudio es importante en sí mismo y constituye una llamada de atención a Instituciones, poderes públicos, responsables directos de la educación y, sin duda, a cuantos vivimos inmersos en medios educativos o relacionados con la educación. Es libro de obligada lectura para todos nosotros.

C. Labrador

HYDE, JANET SH. (1995): *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Traducción de Pablo Manzano, Madrid Morata, 511 páginas.

La investigación feminista de los últimos decenios, que ha alcanzado un volumen extraordinario, ha hecho del feminismo algo más que un movimiento reivindicativo, con el que todavía se le suele identificar exclusivamente, y lo ha erigido en un cuestionamiento sistemático y radical de la sociedad y de las ciencias tradicionales, a las que denuncia como producciones sesgadas por los intereses masculinos y por su peculiar manera de discurrir, lo que hace necesario plantearse de nuevo la metodología de las ciencias del hombre y de la naturaleza, corrigiendo, por un lado, el sesgo masculino que las deforma y completándolo, por otro, con la perspectiva femenina. Aunque en ambos terrenos, el de las ciencias humanas y el de las naturales, no haya que partir de cero, sí hay que efectuar modificaciones importantes.

La raíz última que fundamenta este revisionismo imprescindible que proclaman las investigadoras feministas radica en la distinta psicología que tienen varones y mujeres, que afecta a todos sus comportamientos, los sociales y los intelectuales. La metodología tradicional masculina parte del supuesto de que la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto conocido es objetiva, la propia entre un entendimiento y una cosa exterior, de modo que si se sustituye un conocedor por otro, el resultado es el mismo. Nuestros conocimientos tienen un valor objetivo y universal. Los factores subjetivos o de otra índole que pueden interferir y perturbar esta relación son controlables y cabe contrarrestarlos adecuadamente. La sociología del conocimiento aporta los datos necesarios y los métodos oportunos para hacerlo. Las científicas feministas arguyen que las mediaciones que condicionan la actividad cognoscitiva van más allá de las meras circunstancias históricas y culturales. El género o sexo del sujeto cognoscente influye de manera significativa en el acto de conocer, de modo que, ante una misma realidad, el entendimiento masculino concluye de manera diferente que el femenino. No es que tengamos dos entendimientos humanos irreductibles, de suerte que para las mujeres, por ejemplo, dos más dos no serían, al revés que

para los varones, cuatro, sino dos entendimientos enraizados en distintas psiques, lo que hace que la experiencia del mundo y la comprensión científica del mismo sean diferentes. Lo que hay que hacer es completar y coordinar ambas explicaciones sin dar a una o a otra la exclusiva.

La distinta psicología de varones y mujeres es, por tanto, la cuestión básica. El libro de Hyde se centra justamente en esta cuestión. Huelga, pues, ponderar su importancia y oportunidad. Parte del supuesto de que hasta ahora la investigación, llevada a cabo casi sólo por los varones, es una investigación sesgada, pero advierte que el mismo defecto puede tener la que llevan a cabo las mujeres. El ideal resultaría de una investigación equilibrada con respecto al género o sexo. Hecha esta salvedad elemental pero necesaria, el peso de todo su estudio reposa sobre el tema de la psicología femenina en cuanto diferente de la masculina, tema nada fácil, pues la literatura existente sobre el particular es inmensa. Uno de los méritos indiscutibles de este trabajo consiste en la síntesis, orgánica y transparente, que ofrece de toda esta literatura científica y de sus conclusiones. Por supuesto, la psicología, la llamada diferencial en concreto, se ha ocupado con profusión de la mujer, de manera que no es cuestión de fundar ahora esta asignatura, pero lo ha hecho tomando las características masculinas como norma de las femeninas, cosa que modifica substancialmente el sentido y el alcance de las diferencias averiguadas. Se requiere, por tanto, una revisión de todos los estudios con que contamos poniendo el mayor esmero en despojarlos de cualquier tipo de sesgo, especialmente del sesgo genérico, sea masculino o femenino, que es lo que constituye el objetivo propio de este trabajo de la autora.

Lo primero que interesa desde esta perspectiva, son aquellas teorías que propugnan y fundamentan la existencia de una psique dispar en mujeres y varones, lo que motivaría una experiencia de la realidad igualmente dispar y, como consecuencia última, una metodología científica y una ciencia divergentes. La más influyente de esas teorías ha sido la psicoanalítica de Freud y la de sus discípulos, pero también hay que destacar otras como la del aprendizaje social, la sociobiológica, la del desarrollo cognitivo en que se da cabida a la controversia entre

Kohlberg y Gilligan, la del esquema de género y, finalmente, las feministas. Todas ellas son expuestas y discutidas, pero, sobre todo, valoradas y compulsadas unas con otras en vista a obtener una opinión crítica y equilibrada de la cuestión debatida. Hay que subrayar esta metodología, que se repite en todos los capítulos, por lo útil que resulta para el lector, por su claridad y sencillez, y por la neutralidad que efectivamente logra. Los capítulos siguientes se refieren a la mujer y el lenguaje tanto verbal como no verbal, la mujer y el éxito como motivación, la mujer y el trabajo remunerado, las influencias biológicas en la conducta de las mujeres, la sexualidad femenina, mujer y salud corporal y mental. El último apartado está dedicado a la psicología de los hombres. En estos capítulos, el procedimiento aplicado por Hyde resulta de presentar las investigaciones más sólidas y clásicas sobre el tema, no necesariamente las más recientes, y señalar cómo con los mismos datos cabe, en la mayoría de los casos, formular interpretaciones diferentes. Así, por ejemplo, el mayor grado de miedo que manifiestan las mujeres en las encuestas no significa que sean más miedosas que los varones sino que están más dispuestas a confesarlo, o, también, la baja puntuación que se dan las chicas con respecto a su rendimiento, que se ha entendido habitualmente como una falta de confianza en sí mismas, admite otras dos conclusiones: que las chicas se valoran con mayor acierto o que los chicos tienden a sobrevalorarse.

Una de las advertencias de la autora a lo largo de todo el libro se centra en la insuficiencia de los estudios que se han realizado sobre la psicología de la mujer. Faltan análisis sobre mujeres de otras etnias, en concreto y para los Estados Unidos, sobre las afroamericanas, las indias norteamericanas, las asiáticoamericanas y las latinas. Dentro del grupo de las blancas anglosajonas, las investigaciones se han centrado en una clase social muy específica de suerte que el 90 por 100 de ellas están centradas en el 1 por 100 de la población, lo que no permite, asegura la autora, hablar con propiedad de una psicología de la mujer, como no sea cometiendo una extrapolación muy exagerada. No obstante, el hecho cierto es que el feminismo constituye un nuevo paradigma que configura una ciencia de la psicología substancialmente diferente de la psicología académica tradicional y

que formula un conjunto de cuestiones y de hipótesis que esta última ignoraba. Asimismo, destaca con énfasis que, si bien los estudios se orientan a descubrir las diferencias psicológicas existentes entre varones y mujeres, dando la impresión de que esto es lo relevante, lo que se está poniendo de manifiesto es que las semejanzas entre ambos géneros son más numerosas y las que dan el tono al compararlos.

Como conclusión, Hyde hace unas reflexiones que consideramos de gran importancia. Sin duda existen unas diferencias biológicas entre mujeres y varones que pueden traducirse de manera normal en diferencias psicológicas y en roles culturales distintos, para unas y otros. De hecho, en todas las culturas ha ocurrido esto. La definición de estos roles, sin embargo, no está sometida a ningún determinismo, como puso de relieve el estudio de Margaret Mead sobre los Mundugumor, cultura en que las mujeres se mostraban tan agresivas como los varones, entre otras cosas. Aunque la equiparación de los papeles sociales de los dos géneros es del todo posible si se controla el ambiente y se ejerce la presión adecuada, hay que preguntarse, sin embargo, si es deseable. Lo que es irrenunciable es propiamente la estima igual del papel femenino y del masculino con independencia de la asignación o modificación que se haga de dichos papeles. Esto es lo decisivo, el aprecio de la mujer y de lo femenino por sí mismo, y no tanto la integración de la mujer en el mundo masculino con iguales competencias y actividades.

Emilio García Estébanez

ORTEGA RUIZ P., MÍNGUEZ VALLEJOS, R. y C. B. GIL MARTÍNEZ, R. (1994): *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Valencia, Nau Llibres, 190 páginas.

La reforma educativa ha abierto paso a un cierto aluvión editorial que acude a taponar la brecha de nuevas exigencias, doctrinales y técnico-docentes, abiertas por el planteamiento de temas transversales en los proyectos curriculares. Estas exigencias, en numerosos casos, tienen de interés profesional como un particular «ethos», por cuanto la educación en valores, que les es

consustancial, planea sobre una crisis secular. Eso se traduce en cantidad de literatura elíptica, elusiva y agónica, cuando no confusa, alarmante o simplemente lagómaca. Su lectura, en ocasiones, provoca un sentimiento de impotencia ajena, por la desproporción entre la dimensión metafísica colosal de los problemas que sugiere y la limitación o ingenuidad en sus propuestas para arreglarlos.

El libro que tengo el placer de reseñar destaca por las características, menos usuales, de la claridad, el equilibrio entre los planos del gradiente teoría-investigación empírica-práctica docente y el sentido de la proporción, —situando un tema tan axiológico en la dimensión operable, humana y suasoria de la vida democrática española—; con el resultado salutar de que, al menos por un rato, el lector no será engullido por ninguna clase de desfonde existencial inmanejable.

Esta *Educación para la convivencia* asume que «una de las cuestiones que más preocupa en la enseñanza de los temas transversales, especialmente al profesorado, es el modo de concretarlos y plasmarlos junto a otros contenidos. Es decir, de qué modo los contenidos actitudinales (...) se conjugan en la praxis escolar (...). Los autores [son] conscientes de que una de las mayores dificultades del profesorado para llevar a cabo una educación en actitudes y valores radica en la carencia de materiales pedagógicos adecuados» (pp. 28 y 57).

Orientado pues a los profesionales de la docencia, el libro está configurado en torno a tres núcleos fundamentales: (1) *Justificación* y fundamentación de la educación para la convivencia; (2) *Diseño* y desarrollo de un *programa* concreto de educación para la convivencia y (3) *Exposición* y desarrollo de *técnicas* concretas para la educación en la convivencia.

En la primera de esas áreas, el arduo problema de la fundamentación valorativa se reduce a los límites del encuadre normativo e institucional (desde la Declaración de Derechos Humanos, el Consejo de Europa y la Constitución Española hasta la LOGSE y el DCB (Diseño Curricular Base)).

Citando a J. Dewey «toda educación que desarrolla la capacidad de participar en la vida

social es moral», los autores convienen que en el DCB «se opta claramente por una educación social y moral que asegure la convivencia democrática» (p. 27). Desde luego, no ignoran «la presencia simultánea, en una coexistencia más o menos pacífica, y a veces problemática, de diversos modelos normativos de la educación, apoyados por diferentes grupos sociales que defienden distintos conceptos del hombre y de la sociedad. Modelos educativos, que están produciendo procesos de socialización divergentes, muy alejados de la tendencia unificadora y monolítica durante muchos años presente en nuestra sociedad» (p. 17), cuentan con que «no cabe (...) hablar de educación sin que haya una referencia explícita o implícita a un determinado sistema de valores [y con que] la vieja tesis de la neutralidad de la ciencia y de la tarea de enseñar no se sostiene en sí misma» (pp. 12-13). Coinciden con Camps (*Los valores en la educación*, 1994) en algo tan sensato cuanto grande en su humildad: «Dado que no contamos con un modelo de persona ideal, ni tampoco con un modelo perfecto de sociedad o de escuela, tenemos que recurrir inevitablemente a un conjunto de valores o actitudes por todos consensuado que sirva de marco o criterio para regular nuestro comportamiento individual y colectivo. De ahí que sea necesario determinar qué actitudes y valores fundamentales son mínimos y comunes a otros más específicos, aun antes de aquellos que provengan de cada individuo o de grupos sociales» (p. 23-24; la cursiva es nuestra).

Hay pues, en ese subrayado, una afirmación universalista que trasciende los marasmos y jeremiadas nada insólitos del desarme moral, las «incomensurabilidades» pseudo-khunnianas y los vértigos apócrifo-nietscheanos a los que a muchos conduce el reconocimiento de la pluralidad social y nuestra humana contingencia. Así que lejos de «una visión ingenua (...) desconocedora de las influencias de los diversos grupos políticos y sociales» (p. 18), se propone «enseñar unas cuantas actitudes y valores, aquellos que constituyan el común denominador (...) relacionados con una convivencia democrática» (pp. 23 y 25). En vez de dejar la definición en el limbo, se practica el vicio de investigar practicando análisis de contenido, documental y multivariante sobre la axiología de la Reforma Educativa con Schramm, Marín, Llopis, Gervilla e ICE-Deusto, estudios realiza-

dos entre los años 1990 y 1993 que se citan y documentan en este lugar.

Aunque la educación para la convivencia, como tema transversal que es, desborda los límites de mera unidad curricular, el programa se ubica en el área de la Filosofía, asignatura cuyo desarrollo normal debe respetarse.

Entramos así en el segundo punto de los arriba anunciados: lo peculiar del programa propuesto es que resulta completo, y que ha sido llevado a cabo durante un curso en tres centros escolares distintos de Murcia, Cartagena y San Javier, procediéndose además posteriormente a su investigación evaluativa. Agradecer este hecho inapreciable y su publicación, no empalidece por tres observaciones de menor cuantía: a) la escala de medición de la actitud de tolerancia aplicada (Anexo, p. 189) no se presenta acompañada de pautas de administración ni muestra el rango y sentido de respuesta a los ítems ni, por tanto, la amplitud del recorrido de las puntuaciones, extremos que se remiten al autor de la escala (Escámez, Ortega y Mínguez, en *Papers de Teoria de l'Educació*, 1990, I, 53-69) y cuya inclusión en este libro hubiera aumentado su ya considerable practicidad; b) Hay que deducir qué pruebas estadísticas son las que utilizan, y el manejo de los umbrales críticos de decisión no es explícito y c) la legibilidad de los resultados queda empañada por la falta de leyendas en filas de las tablas y algunas inoportunas erratas en las páginas 52 y 53. Mañas que sin duda podrán ser complacidas en ediciones sucesivas.

Fundamental es, sin embargo, comprobar que la aplicación del programa revela modificaciones positivas en la actitud de tolerancia de los alumnos. Y, curiosamente, que los alumnos de los grupos de control, no sujetos al programa, empeoraron sus actitudes durante el mismo lapso de tiempo.

Los autores propugnan el desarrollo de una investigación no sólo sobre la educación sino también en y desde la educación, mientras que «es fácil constatar que casi la totalidad de la praxis educativa del profesorado no rebasa los niveles del sentido común y del conocimiento ordinario, sin referencia alguna a criterios de racionalidad (...) que doten de mayor científicidad a sus decisiones educativas, de modo que

éstas no sean sólo pensamientos o intuiciones personales...» (p. 55).

El tercer núcleo del libro ocupa las tres cuartas partes de su extensión y contiene un amplísimo repertorio de técnicas pedagógicas y cuarenta prácticas de clase con sus correspondientes materiales, pautas aplicativas y criterios de evaluación. La sola enumeración del repertorio indica que tenemos delante un vademecum de gran utilidad: 1) Técnicas de participación activa (role-playing, grupo de discusión, estudio de casos, diálogos simultáneos); 2) Técnicas de cooperación («puzzle» de Aronson, Juego-concurso de De Vries, grupo de investigación, frases desordenadas) y 3) Técnicas de comunicación persuasiva (montaje audiovisual, frase-mural, disco-forum, comentario de texto, mesa redonda).

Frente a las ideas extendidas de que las actitudes y valores se aprenden por la sola explicación verbal, por sí solos o en el medio socio-familiar, los autores sostienen que es preciso acudir a técnicas y estrategias específicas para su aprendizaje.

Centenar y medio de referencias bibliográficas ceñidas al tema completan el volumen.

A. Carrión

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. y GALLEGO RICO, S. (1992): *Lenguaje y rendimiento académico*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca. 116 páginas.

Las relaciones entre el lenguaje y el rendimiento académico han despertado el interés de numerosos psicolingüistas y de diversos profesionales implicados en la educación. Una larga tradición de investigación educativa se ha esforzado por mostrar el papel que juega la comunicación verbal en las situaciones de aprendizaje, ya que los procesos de comprensión y expresión son las piezas clave que permiten al sujeto acceder al conocimiento para posteriormente transmitirlo.

El profesor Rodríguez Diéguez, coautor de este libro, inició durante su estancia en la Universidad de Valencia una línea de investi-

gación centrada en la *lecturabilidad* de textos. Posteriormente, en la Universidad de Salamanca, trabajó directamente y dirigió diversos estudios sobre lenguaje y fracaso escolar en los que intentó mostrar las diferencias en el comportamiento lingüístico de los estudiantes exitosos y fracasados.

En la presente obra, se recoge una investigación que contribuye al desarrollo de esta área de estudio, al relacionar diversos aspectos de la comprensión lectora con el rendimiento académico de alumnos de enseñanza secundaria.

Los dos primeros capítulos del libro ayudan al lector a situarse en un contexto teórico-explicativo de la naturaleza de las variables medidas en el estudio. En el tercero se exponen todas las fases en las que se llevó a cabo la investigación, así como los resultados obtenidos y las conclusiones extraídas de éstos.

En el primer capítulo se analizan las posibilidades de realizar un estudio acerca del rendimiento académico, considerando éste como un proceso interactivo en el que convergen diversos factores. El primer paso efectuado, para justificar tal propósito, es una oportuna revisión de las diversas definiciones del concepto «rendimiento académico». Entre las diferentes acepciones del término, se destaca la unanimidad que mantienen los teóricos acerca de la relación entre rendimiento y evaluación. La valoración del rendimiento académico es considerada como un tipo peculiar de evaluación educativa que adquiere un carácter de control debido a su relación con la toma de decisiones de carácter administrativo y burocrático (promoción, certificaciones, titulaciones, etc.). Pero también es lícito considerar la evaluación como un proceso orientado a determinar los niveles de rendimiento de los alumnos. Basándose en la «teoría de campo» de Lewin es posible entender el rendimiento académico como función de la interacción entre la conducta evaluadora del profesor y la conducta de aprendizaje del alumno. Además de estos factores relacionales, los autores consideran también la interacción de muchos otros factores (aptitudinales, familiares, metodológicos, etc.) para confeccionar un amplio modelo interactivo del rendimiento académico. Como cierre de este capítulo figura una revisión de las investigaciones (semina-

rios, congresos, publicaciones...) sobre rendimiento escolar en enseñanza secundaria realizada a lo largo de la década de los años ochenta en España. Se hace especial mención de los estudios predictivos del rendimiento y de las diversas variables que se abordaron: psicológicas, sociológicas y didácticas.

En el segundo capítulo, se exponen las perspectivas desde las cuales los autores de este libro abordaron su estudio experimental. Una de las hipótesis, que plantean Rodríguez Diéguez y Gallego Rico en su investigación, se refiere a la posible influencia de la habilidad de expresión lingüística del alumno en la calificación que se le atribuye en las pruebas de evaluación. Esta hipótesis suscita una reflexión acerca de la importancia del lenguaje de los alumnos, no sólo en el proceso de aprendizaje, sino también a la hora de mostrar sus conocimientos. De hecho, la palabra es el elemento mediatizador del proceso de evaluación. Los juicios del profesor no se dirigen únicamente al contenido que se expresa, sino que también la forma de expresión tiende a producir una determinada imagen del alumno. Se hace aquí una obligada referencia a Basil Bernstein y a su tesis del doble código: restringido y elaborado. También se exponen otras teorías lingüísticas, como las relativas a los dos componentes de la comprensión verbal: competencia y actuación, donde la competencia se refiere a los conocimientos léxicos, sintácticos, semánticos y fonológicos que se posee de una lengua y la actuación hace referencia a la utilización real que se hace de la lengua en situaciones concretas. Esta teoría, defendida entre otros por Chomsky, es enlazada dentro de este texto con aquellas que consideran dos niveles en la organización de la expresión verbal: las estructuras gramaticales superficiales y las estructuras profundas. Mientras el nivel superficial está relacionado con las formas, el nivel profundo está ligado a los significados, de modo que la comprensión del sujeto depende de su capacidad para establecer asociaciones entre ambos niveles.

Entre las aportaciones teóricas propuestas en este capítulo, como marco conceptual de la investigación, figura también el papel de la memoria en la comprensión verbal, ya que para obtener el significado de los mensajes verbales es preciso integrar la información que éstos

proporcionan en el cuerpo de contenidos previos del individuo. Continuando con esta exposición se alude a la noción de «esquema» como representación mental altamente estructurada de conocimientos. El almacenamiento de la información en la memoria toma la forma de esquemas, o lo que es lo mismo, de paquetes de información que configuran teorías abstractas y generales a través de las cuales interpretamos no sólo los mensajes verbales, sino también el mundo y la realidad. Los esquemas son guías para los procesos de comprensión y expresión lingüísticas.

Además de la exposición de estas teorías en las que se enmarca la investigación de los autores, en este capítulo aparece ampliamente descrita la paráfrasis como técnica adecuada y válida para medir la capacidad de comprensión verbal. En la paráfrasis el sujeto realiza una reformulación de un texto o frase transformando la estructura superficial a nivel sintáctico o lexical, mientras mantiene intacto el significado o estructura profunda. La paráfrasis es uno de los procedimientos usados para medir las variables de comprensión verbal a lo largo de esta investigación.

El proceso de la investigación es expuesto con toda claridad en el capítulo tercero y último de este libro. En él, los autores adoptan el modelo explicativo del rendimiento escolar de Centra y Potter, por ser el más plausible a su trabajo, pues da cabida a cualquier factor que intervenga en el rendimiento y resulta, además, congruente con la aplicación de la «teoría de campo» de Lewin que aparece expuesta en el primer capítulo.

La investigación llevada a cabo por Rodríguez Diéguez y Gallego Rico pretende, en definitiva, poner a prueba la capacidad predictiva de la comprensión y producción lingüística en el éxito escolar, con la finalidad última de perfeccionar los programas educativos. La primera hipótesis formulada se refiere a la posibilidad de que los alumnos que ejecuten mejor las tareas de comprensión lectora (paráfrasis y realización de un test de procedimiento «cloze») tengan mayor rendimiento académico. La segunda hipótesis relaciona, igualmente, el mejor desempeño de tareas de expresión escrita (redacción) con un mayor rendimiento.

En el texto se describen con detalle todas las fases de la investigación. De este modo, se permite al lector juzgar el proceso de este estudio. Asimismo se hace posible efectuar una réplica de la investigación, dado que se expone detalladamente la selección de la muestra de sujetos de 3.º de BUP, la confección y la aplicación de las pruebas (tareas de paráfrasis, test de comprensión lectora de procedimiento «cloze» y realización de una redacción a partir de una tarjeta postal); la definición operativa de todas las variables medidas y el tratamiento informático y estadístico de los datos.

Tras la confirmación de las hipótesis, los autores formulan una serie de conclusiones entre las cuales destaca, por su importancia, la referida al influjo de la competencia lingüística, tanto a nivel profundo como superficial, en el rendimiento académico. De esta afirmación, se desprende la urgente necesidad de desarrollar las capacidades expresivas y comprensivas del lenguaje en los niveles iniciales de enseñanza. Los resultados sugieren que la práctica docente puede ser mejorada dotando al profesorado de conocimientos más amplios acerca de los procesos implicados en las tareas de aprendizaje. Esto permitirá orientar la enseñanza, no sólo a la adquisición de contenidos sino, especialmente, a la adquisición de estrategias favorecedoras del aprendizaje y del rendimiento. Estas estrategias son procedimientos y actividades que facilitan la adquisición, almacenamiento y utilización de la información. Su aprendizaje supone un cambio en las técnicas de estudio de los alumnos, que deben convertirse en pensadores, planificadores y aprendices activos.

Entre los procedimientos y actividades destinados a facilitar el procesamiento de la información y, en último término, mejorar el rendimiento académico, los autores recomiendan la inclusión de aspectos de la comprensión y expresión verbal tales como elaboración de resúmenes, búsqueda de sinónimos, utilización adecuada de signos de puntuación, realización de paráfrasis, etc. Es preciso reformular los usos lingüísticos para orientar a los alumnos a ejecutar tareas significativas y expresivas.

**Miriam Elena Alonso de la Hera**

COBO SUERO, J. M. (1995): *Educación moral para todos en Secundaria*, Madrid Narcea, 127 páginas.

La Colección «Educación Secundaria para todos», que la Editorial Narcea ha iniciado, no hace mucho tiempo, para dar respuesta a las necesidades de este nivel de la enseñanza, cuenta entre sus libros con un número importante de obras publicadas hasta el momento. En este ámbito de la Reforma edita: *Educación moral para todos en secundaria*, del profesor Cobo Suero.

El libro consta de dos partes. La primera, dedicada a la educación moral para todos en primaria y secundaria (Capítulo 1), ofrece información rigurosa y clara sobre la génesis y el sentido del actual enfoque de la educación moral, y sobre los aciertos, ventajas y problemas de las dos direcciones en que se propone: *La educación en valores morales y cívicos* y la materia, de naturaleza filosófica, *la vida moral y la reflexión ética*.

Contiene además sugerencias prácticas diversas en ambas direcciones entre las que destaca la propuesta de un «patrimonio ético común» como eje vertebrador de toda la educación moral, desde los proyectos educativos de centro hasta su diseño como trasversal en las áreas y en las programaciones de aula.

En una segunda parte, el libro aborda también la situación nueva que se plantea a los alumnos católicos al tener dos fuentes en su educación moral, la común con todos los alumnos y la que implican los programas de religión católica.

En orden a alcanzar la conjunción entre ambas, en el capítulo 2, se presentan las principales dimensiones de la moral cristiana, y se desarrollan aspectos que relacionan y enriquecen los principales temas del patrimonio ético común: fundamentación y motivación de la ética, contribución del sentir cristiano a la valoración de la dignidad humana, valoración cristiana de la justicia, el amor como principio del conocimiento y de la praxis moral del cristiano, conversión y perfección moral cristiana y papel nuclear en ella de la conciencia moral.

Finalmente, en el capítulo 3 se analizan los contenidos éticos en el currículo del área de Religión Católica, para terminar con algunas sugerencias inspiradas por los capítulos anteriores.

*Educación moral para todos en secundaria*, es un libro bien documentado que plantea y trata con rigor y espíritu constructivo una temática muy importante y de gran actualidad. Su estructura ordenada conceptualmente, clara de exposición, con gran coherencia interna y fundamentación precisa en sus afirmaciones y propuestas, facilita su lectura.

Por todo ello, considero que estamos ante un libro útil y recomendable para profesores y educadores en general y, de modo especial, para los profesores de religión católica y de ética. También para quienes deseen conocer y trabajar en este ámbito de la educación.

C. Labrador

SÁNCHEZ FERRIZ, R. y JIMENA QUESADA, L. (1995): *La Enseñanza de los Derechos Humanos*. Barcelona, Ariel, 223 páginas.

Debemos recibir con satisfacción el que cada vez sean más las publicaciones dedicadas a la enseñanza de los Derechos Humanos. Parece que existe una preocupación, que comparten autores, editores y público en general, por dar a los Derechos Humanos un papel de primera línea en el proceso educativo de las nuevas generaciones. Es posible que ello se deba, al menos en parte, a la necesidad de seguir contando con un consenso en torno a un conjunto de valores que puedan convertirse en núcleo vertebrador de un sistema educativo, algo más perentorio si cabe en sociedades plurales en las que ya no existe ninguna instancia que pueda erigirse en guía espiritual de todas las personas. A pesar de no ser un código ético, en el sentido estricto de la palabra, y de dejar fuera muchas cosas que debe incluir cualquier proyecto moral válido para los seres humanos, los derechos Humanos pueden ser aceptados como un código mínimo de valores que todos podemos compartir en nuestra convivencia cotidiana.

Ahora bien, al considerarlos un código mínimo no estoy ni mucho menos disminuyendo su alcance ni la dificultad de su consecución. Las exigencias que plantean los Derechos Humanos a la sociedad y a todos y cada uno de sus miembros son lo suficientemente profundas e importantes como para que su cumplimiento suponga un riguroso desafío que no muchos pueden afrontar en condiciones de superarlo; son, por tanto, un código moral de máximos, o una «gran moral». Eso es algo que podemos agradecer al libro que tengo entre manos: desvela con claridad la crucial importancia que los Derechos Humanos tienen para una sociedad que dice llamarse democrática y lo difícil que resulta para dichas sociedades ponerse de acuerdo en el alcance de las exigencias que se derivan de los derechos fundamentales y más aún lo difícil que resulta cumplirlas.

Es cierto que los Derechos Humanos, como bien exponen nuestros autores, han sido recogidos en nuestra constitución que, en ese sentido, puede ser considerada como bastante avanzada. Es más —y sigo con los aspectos más sobresalientes del libro—, debe quedar claro, desde el primer momento, que esos derechos fundamentales no constituyen un principio más o menos brillante con el que adornamos el comienzo de la carta constitucional, sino que están íntimamente vinculados a la democracia. Ciertamente, sólo si se cumplen y respetan esos Derechos Humanos, si pasan de la letra a la vida cotidiana, podemos decir que estamos viviendo en un régimen democrático: son, por tanto, condición necesaria de la democracia. Me atrevería a decir que son también condición suficiente: si una sociedad se atiene en su funcionamiento cotidiano a los principios expuestos en los Derechos Humanos, es una sociedad democrática.

Es interesante esta relación en la medida en que contribuye a precisar un poco un concepto tan amplio como el de democracia que, sin duda, merece una discusión que está fuera del alcance del libro y de esta reseña. En algunos momentos parece que los autores dan por supuesto que democracia es igual a la democracia representativa que poseemos en estos momentos en España, algo que, al menos para mí, no está nada claro. Por eso me parece sugerente la vinculación entre Derechos Humanos y

democracia en la medida en que, por una parte, resalta el profundo contenido moral que tiene toda propuesta democrática y, por otra parte, propone, aunque no lo haga explícitamente, un instrumento que nos permitiría evaluar críticamente el alcance democrático de las instituciones que ahora tenemos, incluidas las declaraciones fundamentales que, como la constitución, inspiran esas instituciones.

En este sentido, por ejemplo, resulta muy discutible que esos mismos derechos hayan sido incorporados a las legislaciones que deben desarrollarlos y mucho menos a la práctica habitual de la sociedad española. Posiblemente nunca sea alcanzable la perfecta adecuación entre el modelo, lo que la constitución dice, y las imitaciones, lo que hacemos de hecho. Pero ahí siguen formuladas esas exigencias para servir de hilo conductor a nuestros proyectos y de vara de medir para lo que vamos haciendo. Si nos centramos en el campo de la educación, son todavía muchas las carencias que deben ser resueltas para poder mantener que se está respetando adecuadamente el papel que se asigna al sistema educativo en la construcción de una sociedad democrática.

Junto con los aciertos estimulantes que acabo de mencionar, hay también en el libro algunos problemas que no puedo pasar por alto. El más importante resulta de la confusión entre dos ámbitos que no son en absoluto iguales y cuyas relaciones deben ser clarificadas con algo de precisión. Una cosa es el derecho a la educación, como una de las piezas básicas de los derechos fundamentales de los seres humanos en sociedades que quieren ser democráticas, y otra cosa es la enseñanza de los Derechos Humanos. Los autores pasan de un campo al otro sin demasiado rigor analítico. Es más, su trabajo está claramente escorado hacia el derecho a la educación, con lo que de alguna forma no cumplen lo que el título dice. Si alguna persona lee este libro intentando encontrar una propuesta teórica y práctica sobre cómo enseñar los Derechos Humanos en el aula, podrá sentirse defraudado. Hay algunos elementos muy valiosos, referencias a documentos y acuerdos internacionales de claro valor, pero poco más. Incluso la selección de textos que se incluye en el anexo se ha realizado con unos criterios que se me escapan pero que muestran la confusión

de la que estoy hablando. La sensación de frustración puede verse incrementada por el marcado estilo jurídico de su exposición, completamente alejada del vocabulario y estilo que son propios de los libros elaborados en el ámbito de la reflexión educativa.

Es posible que los autores estén pensando en algo muy importante: la mejor manera de enseñar los Derechos Humanos es conseguir que esos Derechos estén incorporados a la vida cotidiana. Si nuestros niños son educados en unos centros cuya organización y funcionamiento siguen fielmente el derecho fundamental a la educación, es más que posible que incorporen a su propia escala de valores los Derechos Humanos. No hay mejor educación en los Derechos Humanos, por tanto, que la que se recibe cuando se vive en una sociedad en la que respetan esos derechos. Como siempre ocurre en la educación moral, los niños terminan por hacer lo que nos ven hacer, no lo que les decimos que tienen que hacer. En este sentido, si nos ven que nos regimos cotidianamente por los Derechos Humanos, si observan que su educación sigue paso a paso la exigencia básica del derecho a la educación tal y como éste es entendido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es casi seguro que están recibiendo la mejor educación en Derechos Humanos que es posible proporcionarles. Añadir los necesarios momentos y espacios para que puedan reflexionar sobre esos derechos que les son reconocidos, será entonces la guinda que culmine un excelente pastel, pero sólo la guinda.

Félix García Moriyón

ARNOLD, P.J. (1991): *Educación Física, Movimiento y Currículum*. Madrid, Morata, 205 páginas.

El origen de esta obra se sitúa en conferencias impartidas a alumnos de educación física en su preparación profesional.

Según su autor la finalidad de este libro, que es su primera publicación en nuestro país, es explorar y aclarar la relación entre el concepto de «educación» y el de «movimiento», así

como ver las consecuencias que ello entraña para el profesor y para la planificación del currículum.

Para P.J. Arnold los procedimientos que se utilizan en la educación han de tener en cuenta a la persona educada, en el sentido de que sea respetada, lo que supondría el uso de métodos moralmente aceptados. Seguidamente nos expone la diferencia entre los conceptos de «escolarización» y «educación»; el primero tiene unas connotaciones más globales más amplias que el segundo. La educación quedaría incluida dentro del concepto de escolarización.

Todo ello resulta fundamental a la hora de establecer los objetivos del currículum del movimiento:

- Objetivos del movimiento como una forma de educación.
- Objetivos del movimiento que forman parte de la escolarización.

La presente obra se centra sobre los primeros. Arnold concibe el movimiento formado por tres dimensiones: *acerca de, a través de y en*. Es decir, el movimiento lo relaciona con la educación, la escolarización y el currículum de estas tres diversas maneras. Con lo que llega a la formulación, a la elaboración de un modelo tridimensional del Currículum del Movimiento, cuya importancia radica en que permite la planificación de elementos educativos del movimiento, así como los de la escolarización.

El libro queda estructurado en diez capítulos: en el capítulo I —Educación: valores, propósito y objetivos— adopta un enfoque evaluativo para abordar el tema de la educación y su relación con valores, propósitos y objetivos. Comienza haciendo una distinción entre valores intrínsecos y valores instrumentales de la educación, señalando que son prescriptivos, pues dan a entender cuáles son los contenidos y los métodos que han de adoptarse. En este contexto evaluativo de educación, fines y medios son considerados como algo intrínseco e integrado en el proceso educativo. De esta manera la educación no se considera de un modo puramente funcional, sino como algo valioso por sí mismo. Este marco evaluativo se

interesa tanto por la manera como por el contenido de lo que se hace.

En lo referente a propósito y objetivos, el autor puntualiza que es preciso entender que el movimiento tiene que declarar con más validez y precisión cuáles son sus objetivos, mostrar cómo y de dónde proceden y relacionarlos con aquellas actividades individuales que colectivamente las comprenden. Finalmente establece el conocimiento y la moralidad como valores que constituyen la esencia del análisis de la educación que se interesa por la transmisión de lo que es valioso de manera que resulte moralmente aceptable.

En el capítulo II —Conocimiento práctico y movimiento— retoma la idea del anterior, la educación como iniciación en la que el conocimiento es mucho más teórico que práctico. Se orienta hacia lo que puede conocerse y decirse del mundo más que a actuar inteligentemente sobre éste. Esto se basa en la hipótesis según la cual para llegar al conocimiento del mundo es necesario introducimos en dicho conocimiento. A renglón seguido realiza una crítica de la idea de la educación como iniciación, basada en que tal concepción de la educación es muy limitada y empobrecida; pues es considerada como un mero acercamiento cognitivo del entorno, carente de un desarrollo de conjunto de la persona. Se centra en aspectos cognitivos e intelectuales, descuidando otros de la personalidad. La solución sería la educación integral del individuo, donde tenga cabida tanto el conocimiento teórico o proposicional («saber que»), como el conocimiento práctico («saber cómo»). En el contexto del movimiento, el deporte y la educación física el «saber cómo», se interesa principalmente por el dominio de destrezas y de ser capaz de actuar en una determinada actividad con éxito y comprensión. Todo esto es perfectamente extrapolable al terreno de la educación en donde ambos conocimientos confluyen para el mismo fin educativo.

El capítulo III —Deporte, educación moral y desarrollo del carácter— arranca con la idea errónea promovida por algunos autores (Huizinga) de que tanto el juego, como el deporte carecen de consecuencias morales y éticas, son actividades marginales, en el sentido de que se sitúan al margen de la vida ordinaria,

y que se trata de un asunto «falto de seriedad» o trivial. Este autor define el juego «como tipo de actividad de ocio...», supone la creación temporal de una esfera de irrealidad».

La visión que tiene Peters sobre los juegos y el deporte es diferente, pues piensa que pueden ser presentados y empleados con fines serios y educativos si son utilizados de una forma instrumental. A continuación, el capítulo se encauza en la argumentación de que aquellos juegos, que son deportes, son «serios»; en el sentido de que, lejos de hallarse apartados de la esfera moral, se encuentran ineludiblemente ligados a ella. Tanto en el deporte como en la educación deben existir unas consideraciones éticas y morales que estén integradas en su ejercicio eficaz. Si en ambos ámbitos no se tiene en cuenta estas premisas se convierten en otra cosa muy diferente, lejos de ambos conceptos.

El resto del capítulo se centra en la relación entre deporte y moralidad; tomando la educación moral como una parte del desarrollo personal y social, adoptando una forma del currículo que tenga en cuenta cuatro factores:

- La capacidad cognitiva: capacidad evolutiva de pensar en términos de rectitud y de principios.
- Los hechos que deben conocerse: en el caso del deporte supondría el conocimiento de las reglas.
- Actitudes, sentimientos y disposiciones: supone la generación de una actitud apropiada hacia las reglas, árbitros y compañeros.
- Aplicación práctica: la realización concreta de los tres factores anteriores.

En el deporte confluyen tres términos: libertad, igualdad e imparcialidad que no sólo son necesarios para una práctica sana y correcta del deporte, sino que estimulan el carácter moral y ético del sujeto practicante. No existen datos empíricos que demuestren una correlación positiva entre dichas cualidades y la práctica del deporte. Lo relevante es que la enseñanza del deporte supone la iniciación del sujeto en una forma de vida que representa una forma de educación.

El capítulo IV —Las consecuencias sociales y morales de la deportividad— aborda la deportividad desde tres puntos de vista:

– La deportividad como forma de unión social. Referido a una forma valorada de vida y a un modo idealizado y amistoso de participación.

– La deportividad como un medio en la promoción de deleite. Se interesa por la actitud generosa y magnánima que lleva a la promoción del placer y la diversión.

– La deportividad como una forma de altruismo, acción que va más allá de la obligación y del deber. Fundamentalmente se ocupa del bienestar del otro.

Todos estos actos, que traspasan los límites del deber y la obligación, son buenos indicios de estar educado moralmente a la vez que contribuyen a engrandecer el deporte.

El punto de arranque del capítulo V —Deporte competitivo, victoria y educación— se sitúa en la controversia de la competición en la educación.

En relación con la competición se observan dos posturas:

– Positiva: condición previa del desarrollo personal y del progreso social.

– Negativa: afirmar que dichas situaciones competitivas contribuirían a minar las relaciones sociales y personales.

P.J. Arnold, lejos de verlo como inmoral y antisocial, lo considera como una forma de pugnas que genera camaradería. Además, todo deporte competitivo está sometido a unas reglas, que son iguales para todos, y la imparcialidad es una de las claves para el buen funcionamiento del mismo. Autores como Bailey mantienen posturas opuestas basándose en que la victoria constituye la clave de todo, olvidando lo que es la diversión, la participación, el juego limpio, etc. Situándonos en esta perspectiva, el juego competitivo no tendría cabida en la educación. Pero resulta que el deporte, el juego no sólo es victoria y egoísmo. Es diversión, terapia, autodescubrimiento, autosuperación,

etc. Es decir tiene otras connotaciones tan o más importantes que la victoria, además la competición dentro del deporte y el juego es algo necesario para el propio desarrollo del mismo, en donde la victoria no es la única motivación.

Al final del capítulo hace un resumen de todas estas controversias: competición, victoria y educación. Se sitúa el deporte competitivo en el punto medio del continuo que va de la «ética lombarda», donde lo único que importa es la victoria, a la «ética radical», también denominada «contracultura del deporte», en la que el jugar lo es todo y el resultado final no cuenta. Para el autor el deporte competitivo tendría valor en sí mismo, no siendo considerado de una forma instrumental. La competición es necesaria y da sentido al deporte. Finaliza aludiendo al papel del profesor, cuya misión sería inculcar en los alumnos la conducta social y moral dentro de la competición. Para P.J. Arnold la conducta social y moral, es una actitud, una disposición que debe ser promovida por el profesor y el educador, fomentado la modestia en la victoria y la dignidad en la derrota.

En el capítulo VI —Educación estética y la naturaleza de las actividades físicas— comienza haciendo una crítica a un enfoque demasiado intelectualista de la educación estética y sugiere uno más equilibrado y práctico, que debería interesarse tanto por la dotación de una experiencia estética como por la crítica y el dominio de una terminología estética. Según esta perspectiva, la primera tarea de la escuela debería consistir en lograr que los niños sean capaces de participar en actividades estéticas más que juzgarlas. A continuación pasa a hacernos una distinción entre los conceptos de estética y arte, concluyendo que el uno no implica necesariamente el otro. Es decir, no toda la experiencia estética ha de provenir de un objeto de arte, ni lo contrario se tiene que dar necesariamente. Seguidamente clasifica las actividades físicas en relación con la estética:

- Deportes que no son estéticos
- Aquellos que son parcialmente estéticos
- Actividades como la danza y el mimo que pueden considerarse arte.

Para aclarar este apartado nos hablará del deporte y de la danza, donde en el primero no existe preocupación estética y en el otro extremo se sitúa la danza, en la que se da la máxima expresión de la estética. Termina el capítulo con dos observaciones: la percepción estética, o experiencia en el movimiento, no queda limitada a aquellas actividades designadas como arte. Además se encuentran diferencias en la perspectiva estética, entre agente y espectador.

El Capítulo VII —Creatividad, autoexpresión y danza— se inicia con la aclaración entre dos términos que suelen aparecer o emplearse de una forma solapada: creatividad y estética. También se expone la diferenciación existente entre creatividad y la estética. No implica necesariamente la otra pues la creatividad se puede dar no sólo dentro del arte, sino que tiene cabida en otros campos como la ciencia, la historia, etc. El significado de creatividad quedaría caracterizado basándose en cuatro condiciones: novedad, relevancia, conflicto y condición evaluativa. En todo caso es un término que hace mayor alusión al producto más que al proceso.

Dentro del contexto educativo, la creatividad no es examinada en términos culturales o absolutos, ni siguiendo las cuatro condiciones anteriores. Por conducta creativa se entiende de un modo más razonable, aquellas producciones que son nuevas sólo en relación a la experiencia anterior de un individuo. La creatividad ayuda a promover la libertad y la autonomía individual. Así mismo no se considera como un don particular, sino como una propiedad compartida en mayor o menor medida por toda la humanidad que debe ser incluida y promovida dentro de actividades del currículum.

Dentro del currículum del movimiento parece que lo más factible estriba en la promoción de la creatividad a través de la danza. En ésta tiene lugar la creatividad y la autoexpresión, que ha de ser, como muy bien indica el autor, dirigida y enseñada.

En el capítulo VIII se establece la relación entre educación y escolarización, definiendo el segundo término como más amplio. Por él se entiende, todo aquello que ocurre en la escuela, incluyendo la educación. La escolarización no es sinónimo de educación ni se limita a ésta.

Al margen de la educación (iniciación de los alumnos en aquellos cometidos de tipo académicos y físicos) la escuela se interesa por alcanzar otros objetivos, otras metas, que son necesarias como la preparación para el trabajo y la promoción de la salud, esto sería la escolarización.

Seguidamente P.J. Arnold justifica el uso del término «movimiento» en detrimento de «educación física», puesto que el segundo se relaciona no sólo con la «salud y la buena forma», sino también con otros propósitos extrínsecos, aunque deseables, como es «una preparación para el empleo saludable del tiempo libre». Este último aspecto haría alusión, entraría dentro del campo de la escolarización, con lo cual conviene hacer uso del término «movimiento» que nos permite hacer referencia tanto a la educación como a la escolarización sin confundirlos.

A esta altura del libro queda justificado el lugar que ocupan las actividades físicas dentro del currículum en términos tanto de «educación» como de «escolarización». El concepto de movimiento satisface ambas demandas y su inclusión en el currículum no dependerá sólo de un criterio educativo.

El capítulo IX —Planificación racional por objetivos del currículum del movimiento— se centra en los aspectos educacionales del currículum del movimiento. Lo cual no supone, en absoluto, desacreditar el lado de escolarización del mismo. Para la mencionada planificación es necesario poner en relación, cíclica más que lineal, cuatro factores:

- Valores y propósitos.
- Contenido, actividades seleccionados y sus objetivos.
- Métodos o procedimientos.
- Estimación y evaluación.

La clave dentro de esta tarea es dar buenas razones que apoyen lo que se ha decidido. El autor señala el papel vital que ha de desempeñar, en este contexto, el profesor. Siendo la figura que estaría en mejor disposición a la hora de aplicarlo y evaluarlo.

Como muy bien señala Lawton, al planificar racionalmente un currículum, es imprescindible tener en cuenta al menos tres tipos de consideraciones:

- Aquellas que se derivan de la naturaleza del propio conocimiento.
- Tener en cuenta la naturaleza del niño atendiendo a los aspectos físicos, emocionales y cognitivos. Es decir psicologizar el currículum para facilitar el aprendizaje del niño.
- En último lugar ha de considerarse la situación social, el contexto socio-ambiental en él, que se va a desarrollar.

Para que quede muy claro P.J. Arnold puntualiza que en esta obra sólo se interesa por los objetivos educativos del currículum del movimiento, en los que tendrán cabida actividades educativas valiosas en sí mismas. De tal manera que sólo se ocupará de dos de las tres dimensiones anteriormente expuestas, de la primera y la tercera. La primera hace referencia a los denominados objetivos «no participativos», que no suponen una participación en actividades físicas. Están relacionados directamente con el conocimiento, comprensión y estudio de la actividad física. La tercera abarca los objetivos «participativos» que se interesan necesariamente por la práctica de actividades físicas y hacen alusión al inicio del alumno en la práctica de las mismas. Para una buena y correcta realización de estas actividades es necesario el conocimiento de ambas dimensiones.

En el último capítulo —Evaluación del currículum y el rol del profesor— se vuelve a recalcar la gran relevancia del papel del profesor dentro de la planificación racional del currículum.

La evaluación, concebida como una parte integrante de la práctica profesional, ha de presuponer un profundo conocimiento de otros conceptos como son «escolarización» y «educación», pues sus objetivos y propósitos no son necesariamente los mismos. Siendo un término más amplio que la simple valoración y medición.

En evaluación ha de tenerse en cuenta no sólo el qué enseñar y cómo enseñarlo, sino tam-

bién el porqué. Los seis propósitos de la evaluación: son la selección de programa, estimación de conocimiento, diagnóstico y orientación, motivación, clasificación y eficacia de la enseñanza.

Posteriormente el autor somete a juicio dos tipos de valoración dentro de la evaluación y su contexto escolar. Por un lado la referida a una norma que consiste en comparar el logro de un alumno con respecto a un grupo normativo. Por otro, la referida a un criterio, que estimaría el logro del sujeto con respecto a un criterio preestablecido. Ambos enfoques tienen sus ventajas e inconvenientes, luego lo más correcto sería el uso de ambos ya que, aunque distintos, son complementarios y necesarios.

En el siguiente apartado se nos habla de la evaluación formativa y la sumativa. La primera la realizan los que están enseñando y desarrollando el programa, y la segunda, normalmente, aquellos que no participan directamente en el desarrollo.

El libro termina dejando abierta la polémica de si resultaría ventajoso, para el currículum, el establecimiento de un criterio nacional o no. Por un lado resulta beneficioso y muy manejable, para el sistema educativo, trabajar con unos criterios unificados a nivel nacional, válidos en todos los centros, lo que supondría que en el paso del alumno de un centro a otro no experimentase dificultades indebidas. La gran desventaja o peligro que se correría es la imposición al currículum de un control central y de conducirlo a la fosilización.

El libro va dirigido principalmente a profesionales dedicados al diseño curricular y a la elaboración de programas educativos, y en él prima el aspecto teórico sobre el práctico. De ahí que para el profesor, que tiene un trato directo con el alumno, no sea un manual imprescindible en su biblioteca pues no le ofrece demasiadas soluciones prácticas. Se puede calificar como un tratado en el que queda suficientemente justificado el papel que ha de desempeñar el movimiento dentro del currículum.

Santiago Piñas

PÉREZ-DELGADO, E. y MESTRE ESCRIVÁ, V. (1995): *El crecimiento moral: programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*, Valencia, Universidad de Valencia, 265 páginas.

El presente libro aborda el estudio del crecimiento moral. Realiza un análisis experimental de algunos puntos fundamentales del enfoque cognitivo-estructural de L. Kohlberg, y presenta algunos programas de intervención psicoeducativa. Con el fin de encuadrar la obra de este autor proponemos un acercamiento general a su posicionamiento teórico, por cuanto que en el estudio en cuestión no se explicita.

Las conductas éticas y morales tienen una naturaleza claramente normativa. Pero ¿cómo adquieren los sujetos estas normas o reglas?, ¿tienen un origen espontáneo —son innatas— o, por el contrario, son fruto de la interacción social —esto es, son adquiridas—? La respuesta a preguntas como éstas, en un principio filosóficas, han ido recibiendo numerosas respuestas, a lo largo del siglo XX, desde las perspectivas más científicas de la Psicología, la Sociología o la Antropología. El interés por dar solución a estas cuestiones tiene una importancia creciente una vez que en la LOGSE se da un mayor interés por la transmisión de valores. ¿Cómo enseñar moralmente?, ¿cómo se puede educar en valores? E. Pérez-Delgado y V. Mestre Escrivá, retoman a Kohlberg con el fin de responder a estos interrogantes, buscando al tiempo su utilidad para las intervenciones psicoeducativas en el aula.

Lawrence Kohlberg comienza sus investigaciones en la década de 1950, pero no encontramos una versión más o menos acabada de su prolífica obra hasta los 80, en *Ensayos sobre el desarrollo moral* (1). Para sus investigaciones utiliza una pequeña muestra de 50 jóvenes varones de clase social media y baja, lo que no le impide obtener conclusiones generales. La educación moral tendría como objetivo incrementar la madurez del razonamiento moral de los estudiantes. Se trata de facilitar el avance de su po-

tencial de razonamiento, pero además conseguir que los resultados se vean en el comportamiento diario de los estudiantes. La forma de hacerlo es a través de la creación de un desequilibrio cognitivo, puesto que se supone que esto estimula el desarrollo moral. Se presentan así una serie de dilemas morales, ficticios o reales, que producen desorganización de las estructuras cognitivas de los sujetos, cuyo fin último es conseguir una reestructuración en el nivel inmediatamente superior de razonamiento moral.

La importancia de Kohlberg reside, fundamentalmente, en la configuración de un espacio, dentro de la psicología y de la teoría de la educación, para el estudio del desarrollo moral. La moral, en este autor, aparece como inherente a la condición de persona. Se trata de la recuperación de la especificidad del fenómeno moral. Por consiguiente, con él la moral puede ser objeto de estudio del mismo modo que otras dimensiones de la personalidad.

Kohlberg retoma el esquemático análisis piagetiano del desarrollo moral del niño, prestando más atención a los aspectos sociales de este proceso. No obstante, sus investigaciones le han llevado a suscribir algunos puntos fundamentales ya presentes en la obra de Piaget:

– Existen etapas o estadios, universales y regulares, en el desarrollo moral del niño.

– Hay una fuerte relación entre estos estadios y el desarrollo intelectual paralelo. En el modelo de Kohlberg para alcanzar la heteronomía moral (moralidad convencional) es necesaria la capacidad de realizar operaciones intelectuales concretas, así como las operaciones formales son necesarias para la moralidad de principios (autonomía o madurez moral). La madurez cognitiva aparece, pues, como necesaria pero no suficiente para la madurez del juicio moral.

– Independientemente de las diferencias de clase, sexo y cultura, se produce un desarrollo del juicio moral respecto a la justicia y a la intencionalidad, que desmiente las tesis relativistas y las del determinismo ambiental de sociólogos y antropólogos.

---

(1) En tres volúmenes: *Essays in moral development*, (vol. I), *The philosophy of moral development* (vol. II), y *The education of moral development* (vol. III), New York, Harper and Row, 1990.

En términos generales, Kohlberg, como Piaget, señala que el paso de la heteronomía a la autonomía moral, esto es, el desarrollo moral del niño, pasa por tres estadios, a saber: preconvencional, convencional y postconvencional o de principios. Dentro de cada etapa distingue, a su vez, dos niveles, de forma que resultan seis estadios. En el nivel preconvencional (estadios 1 y 2) el sujeto es fundamentalmente individualista, y se orienta por el castigo; se trata de una etapa de premoralidad en la cual se da una despreocupación total hacia las convenciones sociales. Los estadios 3 y 4 configuran el nivel convencional, llamado así porque el sujeto se esfuerza en estar de acuerdo con las costumbres sociales. Aparece aquí la conciencia del deber y se impone la intersubjetividad. La tercera etapa postconvencional, cargada de connotaciones filosóficas, es la que más críticas ha recibido (2). En ella Kohlberg mantiene que las decisiones morales de los sujetos tienen que ver con una serie de derechos y valores universalmente aceptables, debido a los beneficios sociales que comportan, a pesar de que cada sujeto ético tiene una estructura global independiente, que únicamente aparece después de los 25 años.

Sin embargo, esta explicación genética de la moral necesita tomar posición ante cuestiones como la de los factores que intervienen (exteriores o interiores al sujeto ético) en el desarrollo moral. Algunas teorías del aprendizaje, frente a los psicólogos evolutivo-cognitivos, hablan de moralización de los sujetos en términos de internalización de valores y normas de grupo. Así, mientras Piaget o Kohlberg señalan el desarrollo del juicio moral como factor de moralización, los primeros dan más importancia a los factores externos que rodean al sujeto en ese proceso. Son diferentes planteamientos y enfoques del reconocido paso de la heteronomía a la autonomía moral. Pero estos supuestos de base serán fundamentales para los análisis posteriores, así como para la planificación de las intervenciones, por cuanto que se reconocerá una mayor o menor importancia a los factores exteriores.

El libro que nos ocupa tiene como base la línea de investigación «procesos cognitivos y

---

(2) Ver J. HABERMAS: *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona, 1985.

conducta prosocial» desarrollada por el Departamento de Psicología básica de la Universidad de Valencia. Se trata de un esfuerzo por recuperar la teoría kohlbergiana superando sus inconvenientes, teniendo presentes las críticas que ha recibido pero intentando buscar las partes más interesantes para una posible utilización de la misma en el aula. Los autores van presentando, a lo largo del libro, los diversos puntos de interés de la obra de Kohlberg en un intento por buscar la corroboración experimental de sus planteamientos.

En la primera parte, se van analizando segmentadamente elementos fundamentales de la teoría de Kohlberg sobre desarrollo moral y se va viendo empíricamente su funcionamiento experimental. Los temas que se analizan son: la relación entre el desarrollo moral y el desarrollo intelectual, la cuestión de si el juicio moral es cognición, razonamiento, o si pertenece al orden intuitivo, emocional, y la vinculación entre estructura y contenido del juicio moral en relación con su desarrollo en adolescentes.

En un primer paso, los autores del libro comprueban la relación significativa entre el desarrollo moral y el intelectual. Los resultados del estudio señalan que el factor juicio moral, tal como aparece medido en el DIT (Cuestionario de problemas sociomoraes de J. Rest), tiene un componente fuertemente cognitivo o, dicho de otro modo, se apoya en el desarrollo de la inteligencia y en la adquisición de la cultura que se obtiene en la educación reglada.

Los datos de esta investigación llevan a comprender el desarrollo del juicio moral. Éste se orienta hacia una capacitación de los sujetos cada vez mayor para tomar decisiones que se ajusten a la jerarquía de valores que entran en juego en cada situación. Así mismo, para llevar a cabo este análisis, se relaciona el juicio moral con rasgos de personalidad, con el autoconcepto de uno mismo y, en particular, con el autoconcepto ético/moral. Se trata de ver hasta qué punto el juicio moral que emiten las personas tiene relación con algunas de estas variables. Este planteamiento supone la introducción de la variable personal en el estudio del desarrollo moral.

Ahora bien, desde una aproximación psico-social como ésta tampoco se pueden olvidar otros elementos externos. Por ello, a continuación, se pasa revista a algunos factores que producen las diferencias intersujeto en el desarrollo del juicio moral. La explicación se detendrá en estudiar el influjo de la familia en el desarrollo moral y en la adquisición de valores, concretamente la influencia de los estilos educativos paternos y del clima familiar en el proceso de moralización de los hijos. También se analiza cómo la experiencia profesional de jóvenes trabajadores interviene en la adquisición de valores.

Otro de los estudios experimentales del libro se centra en la polémica entre estructura y contenido del juicio moral. El esfuerzo consiste, ahora, en la fundamentación experimental de la visión básicamente estructuralista de Kohlberg y la búsqueda de una relación entre valores y juicios morales, entre estructura y contenido. La cuestión está en si la elección de determinados contenidos morales induce o no un mayor desarrollo de la estructura del juicio moral. Esto es muy importante puesto que, desde esta perspectiva, educación moral se refiere a educar en unos ciertos valores, por cuanto que contenido y estructura, aun diferenciándose, no son separables: las estructuras conducen a unos contenidos. Los resultados experimentales confirman que las diferentes perspectivas morales en que consiste la preconvencionalidad, la convencionalidad y la postconvencionalidad no son neutras ni indiferentes respecto a los valores que entran en juego en las situaciones morales. Así, por ejemplo, el pensamiento moral postconvencional predispone hacia la predilección de valores como «ser servicial» o «ser controlado» y no hacia otros. Con los resultados obtenidos los autores concluyen que educar moralmente, en la perspectiva de Kohlberg, significa orientar a las personas hacia unos ciertos valores, potenciando el desarrollo de su propia capacidad personal.

La última parte, constituye una invitación a utilizar la teoría y la técnica kohlbergiana en el ámbito de la educación, en el aula. De forma que el libro va dirigido tanto a investigadores como a docentes en general. En ella, se describe una implementación de algunos programas de educación moral. Éstos siguen el formato de

discusiones de dilemas morales, cuyo objetivo es el de facilitar la evolución del juicio moral en los estudiantes. Se dan, al tiempo, las directrices fundamentales para llevar a cabo estas intervenciones y se añaden, a modo de ejemplo, cinco casos con sus resultados y una evaluación de los cambios producidos en el desarrollo del razonamiento sociomoral y en las variables psicoafectivas, durante la aplicación del programa.

El libro cumple sobradamente el doble objetivo que se proponen sus autores: recuperar empíricamente la teoría de Kohlberg, así como presentar el diseño y la puesta a prueba de una serie de programas de educación moral. El problema fundamental de este estudio del desarrollo moral, por el hecho de estar hecho desde la psicología, es el de los grandes problemas filosóficos de fondo que se obvian. Y la dificultad particular de llevarlo a cabo desde Kohlberg consiste en que estos resultados pueden ser reinterpretados desde otras perspectivas (3), sin que esto vaya en detrimento del reconocido valor de sus conclusiones empíricas. Ahora bien, con sus limitaciones, el escrito presente sirve para iluminar el difícil campo de la génesis y el desarrollo moral de los niños.

Ana Rosa Frechilla García.

EGAN, K. (1994): *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Morata. 167 páginas.

Kieran Egan es profesor de Educación en la universidad canadiense, y autor de diversos trabajos de filosofía y psicología de la educación. En este breve estudio de cinco capítulos expone un modelo de planificación de la educación infantil y primaria, como alternativa a los métodos y principios educativos que derivan de las teorías dominantes del aprendizaje.

Esta obra se publicó originalmente por la University of Western Ontario (Canadá) hace

---

(3) A modo de ejemplo puede verse la interpretación de los planteamientos de Kohlberg que desde la sociobiología hace E. O. Wilson en *Sobre la naturaleza humana*, México, FCE, 1980, pp. 235-6.

ya ocho años, pero conserva intacto el interés de su propuesta. La coedición del Ministerio de Educación y Ciencia y la editorial Morata puede abrir interesantes perspectivas a los educadores españoles.

El autor comienza analizando los principios *ad hoc* orientadores del modelo de enseñanza dominante que, al considerar que el aprendizaje infantil actúa de lo concreto a lo abstracto y de lo conocido a lo desconocido, no tienen en cuenta la imaginación infantil. El enfoque tradicional no es erróneo, sino inadecuado por asumir una imagen empobrecida del niño. La reivindicación de la capacidad imaginativa infantil como el instrumento de aprendizaje más dinámico y potente constituye el motor del estudio.

Revisa las características esenciales del cuento fantástico, ya que el niño utiliza con naturalidad la imaginación al darle significado en un proceso que no responde a los principios restrictivos mencionados. Los rasgos del cuento serán los elementos estructurales del modelo de planificación de la enseñanza propuesto, capaz de aprovechar la fuerza de atracción y comunicación de la forma narrativa. El modelo descansa sobre el conocimiento significativo, en lugar de proponerse el cumplimiento de unos objetivos previamente definidos.

Se presentan ejemplos claros y concretos de aplicación del modelo a unidades didácticas de historia, ciencias sociales, lengua, matemáticas y ciencias naturales. En este sentido, merece destacarse la decidida reorientación que implica el uso del método en algunas áreas curriculares en apariencia no adaptables a un esquema narrativo, como muestra elocuentemente el ejemplo de matemáticas.

Kiegan aborda también las inevitables implicaciones del método en la selección de los contenidos del currículum. Concluye ofreciendo al docente su modelo para que lo utilice como instrumento capaz de operar en aspectos olvidados por el esquema dominante. Es un complemento que puede aprovechar según su visión personal y sus necesidades.

Se trata de una obra muy recomendable. Es sólida y sugerente por gravitar sobre un atributo esencialmente humano, la configuración

de los significados del mundo por la narración. Invita a reflexionar sobre el usual destierro de la imaginación a las «vías marginales» de la educación, la importancia de extraer para el niño lo significativo y sorprendente de lo rutinario, y de unir lo afectivo a lo significativo.

A ello hay que añadir su carácter práctico. La ágil exposición del autor y la claridad de sus ejemplos contribuyen al logro final de un trabajo muy válido y útil para el educador preocupado por la calidad de las estrategias de intervención.

**Elena Bordons Gangas**  
Diciembre, 1994





## **REGLAS GENERALES PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS**

1. Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Director. Este los enviará al Consejo de Redacción para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista de Educación.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados a máquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4 por una sola cara, a dos espacios.

3. La extensión de los trabajos no sobrepasará las treinta páginas.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

- a) Libros: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del libro subrayado, lugar de edición, editorial y año de edición.
- b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del trabajo, nombre de la revista subrayado, número de volumen subrayado, número de la revista cuando proceda, entre paréntesis, año de publicación y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

5. En las citas textuales irá entrecorinado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y la página o páginas de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

6. Las tablas deberán ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.

7. Los gráficos se presentarán en papel vegetal o fotografía. (Nota: Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación).

8. El consejo de redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

9. La corrección de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografía usada por los autores.

# SUMARIO

## TRANSVERSALIDAD EN EL CURRÍCULUM

JUAN CARLOS TEDESCO: *Los desafíos de la transversalidad en la educación.*—ANTONIO BOLIVAR: *Non scholae sed vitae discimus: Límites y problemas de la transversalidad.*—FRANCISCO VÁZQUEZ GARCÍA y ANDRÉS MORENO MENGIBAR: *Genealogía de la educación sexual en España. De la pedagogía ilustrada a la crisis del estado del bienestar.*—MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO: *Transversalidad curricular y democracia en el contexto europeo.*—ANA MAÑERU MÉNDEZ, CONCEPCIÓN JARAMILLO GUIJARRO y MARÍA COBETA GARCÍA: *La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales.*—MARÍA ZAMBRANO: *La educación para la paz.*

MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ: *Educación y autonomía en el modelo español de descentralización.*—JOSÉ LUIS SAN FABIÁN MAROTO: *El centro escolar y la comunidad educativa: ¿Un juego de metáforas?*—JOSÉ M.<sup>a</sup> HERNÁNDEZ DÍAZ: *Un exponente de la pedagogía española en el exilio: Herminio Almendros y la educación en Cuba.*—JOSÉ-GINÉS MORA: *Equidad en el acceso a la educación superior, ¿para quiénes son las becas?*

ANTONIO GUERRERO SERÓN y RAFAEL FEITO ALONSO: *La reforma educativa y la formación permanente del profesorado.*—BERNARDO GAILLARDI LÓPEZ y RAFAELA GARCÍA LÓPEZ: *La promoción del desarrollo moral a través del incremento de reflexibilidad. Un programa pedagógico.*—TERESA PRIETO RUIZ, JOSÉ HIERREZUELO MORENO, EDUARDO MOLINA GONZÁLEZ y JUAN BULLEJOS DE LA HIGUERA: *Evaluación de una unidad didáctica sobre las propiedades físicas de la materia, dirigida a alumnos de 12 a 13 años.*

ELENA RAMÍREZ ORELLANA: *La evolución de las concepciones de la tecnología educativa en el desarrollo del currículum.*

M.<sup>a</sup> DE LA PAZ GONZÁLEZ RODRÍGUEZ: *Recursos bibliográficos y otros medios para trabajar los temas transversales.*—Recensiones.



Ministerio de Educación y Cultura

Centro de Publicaciones