REVISTA DE EDUCACION

283

CRISIS ECONOMICA
CRISIS EDUCATIVA

FREDERICK, M. WIRT y GRANT HARMAN: **La recesión internacional y la política educativa. Comparación de las políticas educativas nacionales y las corrientes internacionales.**

STUART HALL: **La educación en crisis.**

REDI SANTE DI POL: **Educación, libertad y eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo.**

SARA MORGENSTERN DE FINKEL: **Crisis de acumulación y respuesta educativa de la «nueva derecha».**

MICHAEL W. APPEL: **Enseñanza y trabajo femenino. Un análisis histórico e ideológico comparado.**

JULIO CARABAÑA: **¿Desplazan en el mercado de trabajo español los que tienen más estudios a los que tienen menos?**

FABRIZIO RAVAGLIOLI: **Artesanado y educación hoy.**

GABRIELE GIANNANTONI: **Escuela de todos y escuela de masas.**

BARRY MACDONALD: **La formación del profesor y las políticas de reforma del currículo. Algunos errores ingleses.**

MARTIN COLE: **La enseñanza hasta el año 2000. La conciencia de los profesores en épocas de crisis.**

JULIO ALMEIDA: **La escuela española un siglo después de Joaquín Costa.**

JÜRGEN OELKERS: **El retorno de la posmodernidad. Reflexiones pedagógicas sobre el nuevo *fin de siècle*.**

MAYO-AGOSTO

1987

CONSEJO DE DIRECCION

PRESIDENTE:

Alfredo Pérez Rubalcaba
Secretario General de Educación

VICEPRESIDENTE:

Enrique Guerrero Solom
Secretario General Técnico

VOCALES:

Alvaro Marchesi Ullastres
Director General de Renovación Pedagógica

Concepción Toquero Plaza
Directora General de Centros Escolares

José Segovia Pérez
Director General de Promoción Educativa

M.ª Dolores Molina de Juan
Directora del Centro de Publicaciones

Patricio de Blas Zabaleta
Subdirector General de Programas Experimentales

Montserrat Casas Vilalta
Subdirectora General de Formación del Profesorado

Alfredo Fierro Bardají
Subdirector General de Ordenación Académica

CONSEJO DE REDACCION

DIRECTOR:

Angel Rivière Gómez

SECRETARIO:

Miguel A. Pereyra-García Castro

CONSEJEROS:

Inés Alberdi
Juan Delval
José Gimeno Sacristán

EQUIPO DE REDACCION:

José María Costa y Costa
Marina Sastre Hernangómez
Mercedes Díaz Aranda

ASESORES:

Gonzalo Anaya Santos
Blas Cabrera Montoya
César Coll Salvador
Ernesto García García
M.ª Dolores González Portal
Adolfo Hernández Gordillo
Pilar Palop Jonqueres
José María Rotger

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría General de Educación.
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
del Ministerio de Educación y Ciencia
Edita: Centro de Publicaciones del MEC
Depósito Legal: M. 57/1958
NIPO: 176-87-008-2
Imprime: HISPAGRAPHIS. C/ Salamanca, 23. 28019 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 283 • Mayo - Agosto 1987

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

S U M A R I O

Pág.

ESTUDIOS

FREDERICK, M. WIRT y GRANT HARMAN: La recesión internacional y la política educativa. Comparación de las políticas educativas nacionales y las corrientes internacionales 5

STUART HALL: La educación en crisis 29

REDI SANTE DI POL: Educación, libertad y eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo 37

SARA MORGENSTERN DE FINKEL: Crisis de acumulación y respuesta educativa de la «nueva derecha» 63

MICHAEL W. APPEL: Enseñanza y trabajo femenino. Un análisis histórico e ideológico comparado 79

JULIO CARABAÑA: ¿Desplazan en el mercado de trabajo español los que tienen más estudios a los que tienen menos? 101

FABRIZIO RAVAGLIOLI: Artesanado y educación hoy 131

GABRIELE GIANNANTONI: Escuela de todos y escuela de masas 139

BARRY MACDONALD: La formación del profesor y las políticas de reforma del currículo. Algunos errores ingleses 153

MARTIN COLE: La enseñanza hasta el año 2000. La conciencia de los profesores en épocas de crisis 165

JULIO ALMEIDA: La escuela española un siglo después de Joaquín Costa 187

JÜRGEN OELKERS: El retorno de la posmodernidad. Reflexiones pedagógicas sobre el nuevo *fin de siècle* 201

JOHN W. MURPHY y JOHN T. PARDECK: La concepción tecnológica del mundo y el empleo responsable del ordenador en el aula 223

Pág.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

M. A. GOBERNA, M. A. LOPEZ y J. T. PASTOR: La predicción del rendimiento como criterio para el ingreso en la Universidad 235

TOMAS ESCUDERO ESCORZA: Buscando una mejor selección de universitarios 249

CARMEN JIMENEZ FERNANDEZ: Abandono estudiantil en la Universidad a Distancia. Un estudio empírico sobre su evolución y predicción (I) 285

INFORMES Y DOCUMENTOS

Resolución del Consejo de Europa sobre cooperación cultural europea adoptada por el Comité de Ministros 317

Resoluciones del Consejo de Europa aprobadas en la XV Sesión de la Conferencia permanente de Ministros Europeos de Educación 321

BIBLIOGRAFIA

Revisión Bibliográfica: La crisis mundial de la educación (1986) de Philip Coombs.
MARTIN McLEAN: ¿Una crisis educativa mundial? 333
JORGE RODRIGUEZ GUERRA: ¿Crisis? ¿Qué crisis? 347

Bibliografía sobre crisis económica y educación 361

Reseñas de libros 389

E S T U D I O S

E S T U D I O S

LA RECESION INTERNACIONAL Y LA POLITICA EDUCATIVA. COMPARACION DE LAS POLITICAS EDUCATIVAS NACIONALES Y LAS CORRIENTES INTERNACIONALES

FREDERICK M. WIRT (*)
GRANT HARMAN (**)

LOS ACONTECIMIENTOS MUNDIALES Y SUS EFECTOS NACIONALES

La interdependencia de la comunidad internacional se ha convertido en un lugar común del análisis social, e incluso al nivel popular hay una conciencia cada vez mayor de la «aldea mundial» de Marshall McLuhan. No se trata solamente de una relación de comunicación de acontecimientos, hechos, estilos y artefactos entre personas de diversas culturas. La aldea mundial significa algo más que la disponibilidad de pantalones vaqueros de diseño exclusivo, de discos de música rock y de películas para enormes audiencias a través de las fronteras nacionales.

Al contrario, acciones importantes para la vida y el bienestar de los sistemas nacionales, pueden extenderse por todo el mundo. Tales acciones tienen consecuencias para la estructura social y para la política de los Estados; se bur-

(*) Universidad de Illinois, Estados Unidos.
(**) Universidad de New England. Armidale, Australia.

Con la amable autorización de la editorial británica The Falmer Press, este estudio recoge la parte introductoria y conclusiva del libro *Education, Recession and the World Village,* editado en 1986 por F. M. Wirt y G. Harman e integrado por los siguientes trabajos:

«Australia», F. J. Hunt (Monash University, Australia).

«Canada: Educational Policy-Making: Impacts of the 1980s Recession», Thomas R. Williams (*Queen's University,* Ontario).

«Hong Kong: The Political Economy of Education», Ming Chan (Chinese University of Hong Kong), y Michael Kirst (Stanford University).

«Nigeria: Education. The Contrast between 1973 and 1983», M. G. Hughes (University of Birmingham), y E. O. Fagbamiye (University of Lagos).

«Papua New Guinea: The Political Economy of Education», D. W. Parry.

«The People's Republic of China: Education during the World Recession: The Paradox of Expansion», Stanley Rosen (University of Southern California).

«The United States of America: The Educational Policy Consequences of an Economically Uncertain Future», James W. Guthrie (University of California-Berkeley).

«The United Kingdom: its Political Economy of Education», Hywel Thomas (University of Birmingham).

lan de los límites nacionales. De este tipo son los efectos internacionales de un acontecimiento nacional como la invención, por ejemplo, de la bomba atómica durante la Segunda Guerra Mundial, o del diodo y del microcircuito electrónico en la tecnología informática de la posguerra. Los sistemas nacionales, políticos y económicos pueden filtrar estas influencias a través de sus particulares ideologías. Pero todo sistema, ya sea capitalista o socialista, tenga una economía menos o más desarrollada, y tanto si es democrática como autoritaria, debe reaccionar ante ese cambio singular que salta fronteras en el entorno internacional.

Otros cambios surgen no de la acción de una nación aislada, sino de un conjunto simultáneo de acontecimientos que se producen en varias naciones al mismo tiempo. La guerra es el mejor ejemplo de esta relación internacional múltiple. En la actualidad, es un lugar común que las sociedades cambian tras las guerras, con independencia de quién haya ganado o perdido; en una futura guerra nuclear, naturalmente, el cambio sería total, porque nadie ganaría.

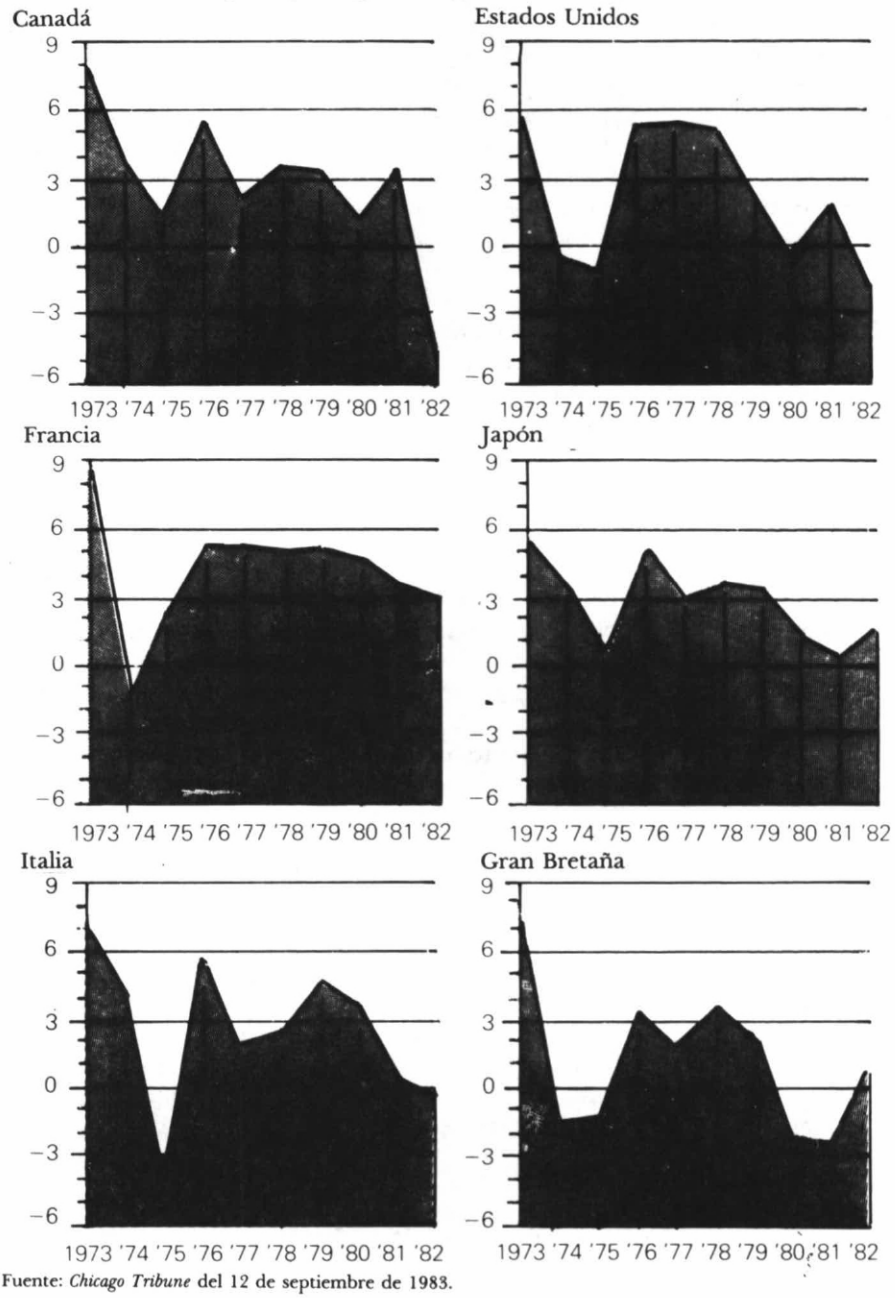
Una acción múltiple mucho menos traumática es una recesión mundial. Los lectores conocen las consecuencias de este fenómeno durante los años treinta. La «gran depresión», no solamente hizo germinar el fascismo y dio origen a la Guerra Mundial, sino que produjo también graves daños en vidas personales y en las estructuras sociales de muchas naciones. En este trabajo analizaremos los fenómenos múltiples de este tipo, para intentar seguir la pista a su influencia sobre la política educativa de las diferentes naciones.

LA RECESION DE AMBITO MUNDIAL

El último cuarto de nuestro siglo se inició con una recesión en todas las naciones modernas que carecían de fuentes independientes de combustibles fósiles. La creación de la OPED en 1973, y la elevación de los precios del petróleo tuvieron efectos devastadores sobre las partidas dedicadas a la energía en los presupuestos de todos los organismos públicos y privados, pertenecientes tanto a las naciones desarrolladas como a las menos desarrolladas. A este acontecimiento se le suele atribuir la posterior inflación, el desempleo, la interrupción de la tasa de crecimiento del producto nacional bruto (PNB) de cada país. Puesto que no estamos haciendo un análisis económico, no estudiaremos la «causa» de tal recesión con mayor profundidad, pero conviene decir que sus efectos sobre las economías nacionales fueron generales. En la figura 1 se esbozan gráficamente esos efectos sobre las principales naciones capitalistas, utilizando el indicador más expresivo de las economías nacionales respectivas, el PNB. La tasa de crecimiento del PNB se redujo inmediatamente, más en unas naciones que en otras, se recuperó luego un poco, pero volvió a caer en una segunda ola de la recesión, aproximadamente entre 1978 y 1983. Todas las nacionales, con excepción de Estados Unidos, seguían notando sus efectos en 1985.

Figura 1

Cambios en el PNB en porcentaje, respecto del año anterior



Fuente: *Chicago Tribune* del 12 de septiembre de 1983.

En cada nación de las representadas en la figura 1, como en general, los gobiernos intentaron hacer frente a la recesión por una u otra vía. Hubo frecuentes cambios de gobierno, pero ninguno de los partidos que accedieron al poder tuvo más éxito que los que le precedieron. En las democracias modernas se desarrollaron virulentos debates ideológicos sobre la economía política. En el Reino Unido y en Estados Unidos, los gobiernos partidarios de la política fiscal keynesiana se alternaron con los defensores de la política monetaria de Milton Friedman. En Hong Kong se desarrolló un capitalismo casi puro, mientras que en Japón florecía el capitalismo subvencionado por el Gobierno. Las naciones menos desarrolladas, dependientes de los recursos exteriores para el desarrollo económico, tuvieron que pagar por ellos altos precios. Las economías socialistas, menos abiertas al mercado mundial y más orientadas hacia el interior de su bloque, pudieron resistir el tirón de esta recesión internacional.

Este panorama nos permite ver cómo diversas naciones modificaban su política económica para hacer frente al nuevo fenómeno internacional, que saltaba por encima de las fronteras. ¿Pudo influir éste también sobre la política educativa en dichos Estados?

EL PRISMA DE LAS CUALIDADES NACIONALES

El flujo de influencias exteriores sobre los sistemas nacionales, resulta afectado necesariamente por las cualidades nacionales respectivas. Estas funcionan como un prisma: refractan y adaptan tales influencias, sin bloquear todas. Tres de estas cualidades nacionales, por lo menos, pueden haber producido un efecto de pantalla: los recursos económicos, los procesos de elaboración de la política educativa y los valores nacionales dominantes.

Los recursos económicos

Se parte de la hipótesis que una recesión internacional debe afectar a los ingresos y gastos de los presupuestos nacionales. Siendo así, ¿alteró la recesión el flujo de fondos hacia el sistema educativo respectivo? Alternativamente, cabe la posibilidad de que algunos aspectos del sistema económico nacional amortiguaran el impacto de la recesión internacional, con el resultado de que sólo se produjesen consecuencias limitadas para los gastos educativos. Para examinar los efectos diferenciales de este tipo, se han incluido en el presente estudio tanto naciones capitalistas como socialistas, desarrolladas como menos desarrolladas, ricas como pobres, etc.

La elaboración de la política educativa

Ante una recesión, los dirigentes nacionales pueden modificar los procesos de toma de decisiones respecto al sistema escolar. Pueden producirse cambios en los procesos que se desarrollan entre los distintos organismos de ámbito nacional, entres los gobiernos centrales y los periféricos, entre los partidos políticos, y entre las funciones de las profesiones educativas y de los dirigentes políticos. O por el contrario, encontrándose protegidos de limitaciones externas como los que representa una recesión, es posible que los procesos de toma de decisiones no se vean afectados. Hemos tratado de identificar estas diferencias entre naciones tanto federales como unitarias, caracterizadas por gobiernos tanto presidencialistas como parlamentarios, y que tenían sistemas monopartidistas, bipartidistas o pluripartidistas.

Los valores nacionales

Implícita en lo anterior, se encuentra la posibilidad de que la recesión mundial modificase los valores de una nación en materia de enseñanza. Por ejemplo, en una economía nacional restrictiva, la competencia resultante por los recursos limitados puede hacer que la financiación de la enseñanza retroceda en la lista de prioridades; alternativamente, puede optarse por mantener su rango en el cuadro de financiación. Ambas posibilidades demuestran la base de valor de tales decisiones presupuestarias. En particular, ¿modificaron la recesión y sus presiones nacionales las ideas sobre la enseñanza en términos de inversión frente a consumo?; ¿desplazaron su centro de gravedad desde una enseñanza masiva y amplia a un sistema de formación selectiva y tecnológica de una población más reducida?

EFECTOS SOBRE CUESTIONES CONCRETAS

A los autores de este estudio se les solicitó que fijasen su atención en una pequeña serie de cuestiones de política educativa que podrían ser comunes a algunas naciones o a todas ellas, en un intento de determinar cómo les afectó la recesión. Por supuesto, no se esperaba que surgiesen todas las cuestiones, ni que fuesen conflictivas, o que tuviesen efectos en todas las naciones consideradas.

1. ¿Han tenido los dirigentes educativos que defender el papel de la enseñanza en la sociedad de un modo distinto al habitual en el período anterior de recursos en expansión? Y si es así, ¿cuáles han sido las razones aducidas en pro y en contra?

2. La siguiente pregunta tiene relación con la anterior: ¿ha habido críticas al sistema educativo relativas a la preparación futura de los estudiantes para el

trabajo en su vida adulta? Y si es así, ¿cuáles han sido las acusaciones y las respuestas?

3. ¿Se ha desarrollado una competencia por los recursos educativos entre el gobierno y el sector privado? ¿Han provocado las críticas mencionadas en los dos apartados anteriores una reconsideración del sector que podría educar más eficazmente a los jóvenes de una nación? O alternativamente, a pesar de las críticas y de los métodos y resultados de la escolarización, ¿ha permanecido inmune al ataque la estructura educativa básica?

4. Entre los desafíos a la educación en este período, ¿se ha centrado la atención en las tasas de retención de alumnos en la enseñanza secundaria y superior? Si los presupuestos escolares se han visto restringidos a nivel nacional por fuerzas dimanantes del mundo internacional, ¿qué cuestiones se plantean respecto al volumen y la duración de la enseñanza para la juventud de una nación?

5. ¿Qué cuestiones especiales han surgido que sean propias de la cultura de cada nación? ¿Revelan estas cuestiones rasgos comunes a diferentes naciones? Si es así, éstas, al igual que las preguntas precedentes, podrían mostrar tanto respuestas similares a los acontecimientos internacionales como variaciones culturales.

Como conclusión general de los estudios que incluye nuestro libro *Educación, Recession and the World Village* (Londres, Falmer Press, 1986), podemos afirmar que en éste se examina una rica gama de experiencias nacionales, surgidas durante el período de la recesión internacional. En efecto, en dicho período apareció una nueva nación en la escena mundial (Papúa Nueva Guinea), y otra se enfrentó repentinamente con la posibilidad de ser transferida a otra potencia mundial (Hong Kong); un golpe militar sustituyó a un gobierno civil en otro país (Nigeria), y China experimentó una sorprendente transformación ideológica y política que le abrió al mercado mundial. En las sociedades democráticas, las elecciones expulsaron del poder a unos partidos e instalaron en su lugar a otros. Nuestro objetivo aquí, sin embargo, es filtrar todas estas diversidades a través del concepto común de la recesión internacional, para determinar los efectos de ésta sobre los recursos económicos, sobre los valores, y sobre el régimen y la política educativas de dichas naciones. Nos serviremos de cada uno de estos temas para resumir las experiencias de las ocho naciones que nos ocupan y obtener conclusiones sobre la relación entre la aldea mundial y los sistemas educativos nacionales.

EFECTOS SOBRE LOS RECURSOS ECONOMICOS

La recesión internacional afectó a las naciones consideradas en medida que osciló entre la gravedad (lo más común) y la indiferencia (China). Se advierten varias pautas comunes y en todos los casos, excepto uno, la recesión tuvo efectos importantes.

Las naciones, duramente golpeadas

Especialmente severas fueron las situaciones en Canadá, Hong Kong, el Reino Unido y Estados Unidos. En todos estos casos una elevada inflación y una alta tasa de desempleo ejercieron una gran presión sobre los presupuestos públicos y produjeron una gran conmoción en la vida de los individuos. En conjunto, los gastos del sector público se convirtieron en una presa apetecida para los empresarios y para los funcionarios, y uno de los sectores afectados fue el de la enseñanza.

Las cifras de inflación y desempleo alcanzaron proporciones alarmantes en Canadá y en el Reino Unido, e incluso ahora la recuperación va en dichos países por detrás de los otros dos mencionados. En Canadá, estas consecuencias económicas supusieron un aumento de la tasa de abandono escolar, y los profesores no se sintieron ciertamente favorecidos en la lucha por los presupuestos del gobierno. En el Reino Unido, la recesión fue más profunda y duradera que en otros países. La economía nacional padeció problemas que fueron muy criticados: insistencia en el control de la inflación en lugar del control del desempleo (análogamente al caso norteamericano durante la primera administración Reagan), sobrevaloración de la moneda y falta de una base industrial suficientemente competitiva. En ambos países, los esfuerzos de los partidos en la oposición por enfocar tales cuestiones no tuvieron éxito, ni aun cuando llegaron al poder los partidos conservadores.

En Estados Unidos, la recesión fue también profunda, pero la economía se recuperó vigorosamente a partir de 1982, tras haber alcanzado una gravedad comparable a la depresión de 1930, con una tasa de inflación y de desempleo que rebasaron la cota de los dos dígitos. Con todo, la generalización de las medidas de conservación de la energía y las restricciones a la importación de petróleo, permitieron mitigar los efectos del boicoteo del petróleo y su impacto sobre los «petrodólares». Un organismo nacional elevó los tipos de interés a niveles récord, factor que fue probablemente decisivo para el posterior control de la inflación. Los sindicatos aceptaron acuerdos de mayor rigidez salarial y laboral y, como resultado, aumentó la productividad. Los gastos militares contribuyeron a estimular la economía en parte, aunque no mucho, pero como consecuencia de ello la nación se enfrenta ahora a un déficit y a una deuda nacionales sin precedentes.

En Hong Kong, la peor recesión de los últimos tiempos coincidió, en 1977, con la crisis sobre la devolución de la antigua colonia británica a la República Popular de China (en adelante, China). Este «síndrome de China en 1997», se manifestaba en una economía cuyo crecimiento sin igual había creado una «fachada de prosperidad». Sin embargo, la inmigración masiva había generado también unas demandas de servicios públicos, incluida la enseñanza, que excedían de las posibilidades del presupuesto público. El desarrollo inmobiliario (base de la expansión de finales de la década 1960-1980) se hundió por exceso de especulación. Disminuyeron las exportaciones a Estados Unidos, generándose de-

sempleo cayó el dólar de Hong Kong, y en este panorama salió a la superficie el síndrome de China 1997. Podría haberse superado la recesión, pero la citada cuestión política vino a ensombrecer las opiniones sobre el futuro de la economía. Hacia 1984, comenzó una leve recuperación, aunque las reservas del gobierno eran reducidas y los déficits eran elevados.

Las naciones que sufrieron efectos moderados

El impacto sobre otras naciones fue algo menor. En Australia, la sólida posición como país exportador de minerales e hidrocarburos, contribuyó a paliar los efectos más graves de la recesión internacional; en Papua Nueva Guinea, las luchas por el establecimiento de la soberanía nacional a partir de 1975 se mezclaron con problemas relativos a los precios mundiales; en Nigeria, las complicaciones de los golpes militares se vieron agravadas por la saturación del mercado del petróleo a partir de 1980. En ninguno de estos casos se tienen noticias de graves daños a los recursos económicos aunque, en conjunto, ciertos efectos retrasaron el desarrollo económico.

En Australia, el ciclo de fases de expansión y de recesión, como el de gobiernos laboristas y conservadores, tuvo efectos sobre la política educativa que se notaron más tarde. Pero, a diferencia de las naciones más duramente castigadas, el país contaba con unas exportaciones valiosas, una moneda sólida y una inversión en capital que no estaba limitada por altos tipos de interés. Además, no dependía de las importaciones de petróleo tanto como otros países industrializados, por lo que el efecto de los petrodólares sobre la economía no fue tan intenso. En Papúa Nueva Guinea, la recesión afectó a sus esfuerzos por asegurar la independencia económica a partir de 1975. Aunque consiguió reducir el apoyo de Australia a su propio presupuesto («renta interna»), aquél seguía siendo en 1983 del 27 por 100. La recesión le golpeó más duramente, debido a su dependencia de las importaciones de combustibles minerales y lubricantes (21 por 100 del total de importaciones en 1981). Por otra parte, la exportación de sus productos minerales, al igual que ocurría con las importaciones, le puso a merced de la evolución de los precios mundiales. Además, se enfrentó a grandes divisiones internas que afloraron a través de su sistema federal de delegación de competencias.

En el caso de Nigeria, la evolución del impacto completo de la recesión internacional resulta fácil, ya que el país fue a la vez «víctima y verdugo». Su sistema financiero se vio afectado, ya que se produjo una desaceleración del gasto público en todos los servicios, entre ellos la enseñanza. Ni un gobierno civil ni dos gobiernos militares pudieron hacer frente a tales efectos, particularmente en su intento de sostener la construcción de una estructura educativa ampliada. La situación empeoró en 1982, cuando cayó la demanda mundial de petróleo. Nigeria depende hoy de las importaciones de productos, se enfrenta con un mercado internacional caracterizado por la inestabilidad en los precios, y lucha con unos planes nacionales afectados por problemas de financiación.

El país que evitó la recesión

La economía mundial ha tenido poco impacto sobre la economía de China, el único país que ha evitado los graves efectos que se sufrieron en otras partes. La explicación está en su habilidad para levantar barreras contra la invasión de efectos no deseados y en la disponibilidad de recursos para protegerse. Aunque está abriéndose actualmente al comercio mundial, como parte del nuevo movimiento hacia el concepto de «interdependencia», también ha conseguido protegerse contra la recesión: China no tuvo que apoyarse en altos tipos de interés ni en altos costos para el combustible u otras importaciones, porque —como informó el Banco Mundial—, mantuvo una balanza comercial favorable, elevadas reservas, un presupuesto equilibrado y una pequeña deuda comercial, aspectos todos ellos muy apreciados por los capitalistas conservadores. En realidad, tan segura estaba China que ayudó a su propio progreso económico prestando miles de millones de sus reservas en el extranjero (especialmente a Hong Kong). Su aislamiento se debía en parte a la existencia de un enorme mercado interior para la mayor parte de sus productos terminados, y a la carencia de la tecnología o de la capacidad necesarias para el comercio exterior de productos más complejos. Sin embargo, China podría hacerse más vulnerable a las condiciones del mercado exterior a medida que aumenta su mercado de exportación. Además, este expansionismo condicionado por fuerzas ideológicas y políticas interiores no puede considerarse permanente a menos que el apoyo de sus dirigentes actuales sea mantenido por sus sucesores.

Conclusión

A pesar del éxito de una de las naciones consideradas —con un gran capital y otros recursos, y con un completo control político de su economía—, la defensa contra los embates que sufre la aldea mundial resulta muy difícil. Los resultados comentados demuestran la «franquía» de la aldea mundial y de su mercado. Ahora bien, ¿incidió esta intromisión en las economía nacionales también sobre el régimen y la política educativas de los distintos países?

LOS EFECTOS SOBRE EL REGIMEN Y LA POLITICA EDUCATIVAS

En las respuestas a esta pregunta se advierte una variedad de efectos muy superior a lo que ocurría con los recursos económicos. Es como si los efectos se difuminasen dentro de las estructuras internas de los regímenes educativos y entre los partidos políticos en liza por las respuestas a la recesión.

Respuestas a la financiación escolar

Con una economía sometida a restricciones en todas partes, excepto en China, la educación pasó a ser uno de los muchos servicios públicos cuyos presupuestos podían ser recortados. Las distintas naciones, sin embargo, siguieron estrategias diferentes en respuesta a la recesión. Algunas recortaron los presupuestos, otras los mantuvieron, algunas incluso los aumentaron, y una de ellas intentó redistribuirlos sin recortes. En Estados Unidos, las distintas regiones adoptaron incluso estrategias diferentes.

La estrategia de los recortes

En el Reino Unido, los problemas de la economía nacional determinaron presiones favorables a la contracción. Una pauta común fue la de perseguir a la enseñanza como presa codiciada, en particular allí donde la «militancia» de los profesores había ofendido a muchos políticos tradicionales y conservadores. El ataque se llevó a cabo reforzando la influencia de los funcionarios electos a nivel local y nacional sobre el control profesional. Por otra parte, las presiones citadas determinaron también una reducción del número y calidad de los profesores, del número de alumnos, de los fondos para libros y material, etc. La presión sobre la enseñanza profesional se mencionará más adelante.

En Canadá, el nivel nacional de financiación de la enseñanza provincial se utilizó para actuar sobre ésta, bajo la presión de la recesión. Esa presión no sólo fue seguida de recortes en los ingresos de la enseñanza, sino también de una pérdida de status social del profesorado. La influencia del Gobierno federal se ejerció mediante la implantación de una amplia gama de medidas de reducción de costes, en particular relativas a los salarios de los profesores, y de los fondos normalmente empleados para reducir los diferenciales interprovinciales de gastos. Este enfoque nacional influyó sobre las decisiones ulteriores adoptadas por los niveles provinciales y locales sobre sus propios presupuestos. Una vez más, tras estos desplazamientos de los fondos y de las decisiones se encontraba una economía constreñida por la recesión mundial.

En Nigeria, el Gobierno financió generosamente la enseñanza durante el mandato militar y se apoyó en profesionales de la enseñanza que le asesoraron en cuestiones de escolarización. Pero cuando apareció la recesión y se derrumbaron los mercados del petróleo, disminuyeron los gastos educativos y se recortaron los planes nacionales de escolarización. Aunque el Gobierno Civil, bajo la Constitución de 1979, invirtió el proceso militar de centralización y permitió el régimen de partidos, se ignoró con frecuencia la orientación de los profesionales cuando ésta se oponía a los objetivos de los partidos. Especialmente conflictivos fueron los grandiosos planes de ampliación de esta función sin consideración de los costes implicados; de hecho, el gobierno acabó por no pagar algunas construcciones escolares. La austeridad de 1982, debida a la recesión,

provocó el cierre de escuelas en dos estados y planteó la posibilidad de que los padres tuviesen que costear la enseñanza. Esta insatisfacción fue uno de los elementos que condujeron al segundo gobierno militar a finales de 1983.

En resumen, en las naciones que adoptaron la estrategia de los recortes no había reservas financieras y se carecía de un soporte político que protegiese los objetivos educativos. Los programas centralizados o recentralizados representaron la respuesta principal, acompañada de la reducción de los recursos de escolarización.

La estrategia de recortes diferenciada

Las corrientes políticas nacionales no siempre producen el mismo efecto en todos los ámbitos de la nación. Las estrategias pueden diferenciarse, ya sea en términos de lo que hace el Gobierno nacional, ya sea en términos de las reacciones de los estados o provincias. Por ejemplo, la recesión hizo que, en Papúa Nueva Guinea, el Gobierno nacional adoptase programas de enseñanza diversificados. Trató de resistir a la contracción derivada de la recesión financiando íntegramente el programa de enseñanza primaria; en cambio, cedió al reducir el apoyo a la enseñanza secundaria y superior. En cualquier caso, incluso en el peor año económico dedicó a la enseñanza el 17·19 por 100 del presupuesto nacional. Por supuesto, este objetivo contaba con la ayuda de tres préstamos del Banco Mundial. Por consiguiente, a pesar de su deseo de delegar las competencias en materia de política educativa, el Gobierno nacional siguió ejerciendo una gran influencia sobre la magnitud y desarrollo de ésta. Por ejemplo, los objetivos de una enseñanza primaria universal incorporados a su plan nacional fueron posibles por su propia financiación directa. Todavía persisten las influencias nacionalizadoras. Aunque la Ley de enseñanza de 1983, encomendó la gestión de esta función conjuntamente a entidades nacionales y locales, es inevitable que, cuando el 90 por 100 de los fondos escolares proviene del Gobierno nacional, éste asuma una cierta preponderancia. No es sorprendente, pues, que se desarrollase un debate para limitar las competencias de los estados en determinadas circunstancias.

Otra reacción diferenciada a la recesión internacional es la que se produjo en Estados Unidos, donde las regiones se vieron afectadas de distinta manera. En efecto, la diversidad de los sistemas educativos estatales consiguió evitar algunos de los efectos nacionales de la recesión. Sin embargo, las áreas más afectadas económicamente (en general, las grandes ciudades del nordeste), sufrieron mucho más que el pujante sudoeste y que la mayoría de las zonas residenciales. Análogamente, la enseñanza superior y los colleges privados pequeños que impartían una enseñanza humanística, resultaron más afectados que otros niveles y tipos de enseñanza. En conjunto, a pesar de los enormes déficit nacionales, el panorama sigue siendo brillante para las finanzas escolares. Entre tanto, la rigidez de los presupuestos ha dado lugar a un detenido examen de

la productividad educativa, y un grupo de reformadores vigilantes recorre la nación para reclutar nuevos miembros.

Sin embargo, lo fundamental es que la evitación, incluso la mitigación de los efectos de la recesión, fue posible debido a la descentralización, a la diversidad de la fuentes de ingresos, y a la menor presión de las demandas de escolarización, por motivos demográficos. Influyen también la reducida participación federal en esta función (aportó sólo el 8 por 100 de los costes escolares locales en su punto máximo), y las diferencias de resistencia y de vulnerabilidad a la recesión de las distintas economías regionales. Estas condiciones eran diametralmente opuestas al caso de Papúa Nueva Guinea y de Nigeria, donde aumentó el control nacional sobre los estados.

La estrategia de la expansión

La tesis de la aldea mundial no debería incluir a las naciones que, de hecho, expanden las políticas y las finanzas educativas bajo el peso de la recesión. Pero, una vez más, hay que indicar que China resistió esos efectos, y que Hong Kong lo logró también, aunque de forma menos clara.

En China se produjeron grandes cambios, cuyo origen hay que buscarlo en el entorno interno. Uno de ellos fue el rechazo de la solución rápida para la enseñanza, a saber, la adopción de un programa de desarrollo masivo. Muy al contrario, debido al deseo de participar en la nueva tecnología, se supuso el criterio de mejorar los componentes educativos y de gestión de la población laboral, lo que significaba mejorar el rango de la enseñanza en la lista de prioridades de los recursos nacionales. A tal fin, había que excluir toda consideración de la enseñanza como parte de la estructura de clases o como algo orientado al consumo, y concebirla como una fuerza productiva y, por consiguiente, como un objetivo para la inversión. Estas ideas, aunque emanadas «de arriba», chocaron con obstáculos políticos. Los burócratas de otros sectores protegieron su propia cuota de recursos nacionales, y la descentralización provincial y municipal hizo difícil una implantación nacional. En esencia, lo que se planteó fue la alternativa entre gastar dinero principalmente en los mejores alumnos o en una escolarización generalizada, es decir, entre adoptar una estrategia «de arriba abajo» o «de abajo arriba», como suele ocurrir en todas partes.

En la cercana Hong Kong, las presiones expansionistas para ampliar la enseñanza no pudieron resistirse ante las demandas educativas de las masas inmigrantes. La escolarización se sostiene fundamentalmente con fondos públicos pero se imparte a través de entidades religiosas o benéficas. La respuesta ante tales demandas consistió en la dedicación de unos recursos ingentes a la enseñanza primaria, y en tanto que los recursos adscritos a la enseñanza secundaria y superior se reducían radicalmente. El efecto recíproco de la recesión y del «síndrome de China 1997», determinó que se propusiera la reforma de la escolarización, a pesar de las recomendaciones de un prestigioso grupo de expertos de

otros países. Estas recomendaciones fueron aceptadas por el gobierno, pero sólo para el futuro: un futuro cada vez más incierto a medida que se aproxima 1997. Se estableció el control local de la enseñanza (que podría causar problemas para el control por China a partir de 1997), y la enseñanza fue considerada como un ingrediente básico en el botiquín de primeros auxilios destinados a luchar contra la crisis mediante la «estabilidad y prosperidad». Así, aun cuando la recesión afectó a los planes de escolarización, esta próspera economía creció, incluso en su peor momento, a una tasa del 2 por 100, suficiente para que aumentaran los fondos destinados a la enseñanza primaria.

En cualquier caso, tanto en China como en Hong Kong la estrategia de expansión exigió una economía firme y un control nacional del sistema financiero de la educación. En algunas de las regiones más prósperas de Estados Unidos se produjo también una cierta expansión, aunque sin un control nacional.

La estrategia de redistribución

Además de un recorte total de la expansión, hubo un país (Australia) que decidió la redistribución del control y del sistema financiero de la enseñanza, de cara a la recesión internacional. Aquí, el factor mediador fue la presencia de grupos con ideas enfrentadas acerca de la gestión de los recursos escolares nacionales. Los gobiernos laboristas, tanto en la esfera central como en la local, defendían una política más diferenciada y favorecieron más a la enseñanza pública, distribuyendo el gasto según las distintas necesidades de los alumnos. Los gobiernos no laboristas, en cambio, favorecieron un sistema de subvenciones que favoreció a los centros privados. Implantaron más exámenes para los alumnos que salían del sistema educativo, y atendieron más a los programas de enseñanza para trabajadores. Cuando el partido laboralista volvió al poder en 1983, sus nuevos programas fueron ampliamente redistributivos, pero no expansionistas (comparados con los de la década anterior), y se reinstauró el apoyo a las escuelas públicas. Incluso en una nación como Australia, con una corta historia de control nacional sobre la enseñanza (aunque financia una gran parte de ella), el gobierno puede redistribuir sus fondos y programas según quién ocupa el poder en Camberra.

Estrategias de política y diseminación de la influencia

El efecto potencial de una recesión internacional sobre la enseñanza se difuminó debido a las diferencias nacionales en cuanto al sistema de control central y de control periférico, en cuanto a las condiciones económicas, etc. Por supuesto, en todos los países, excepto China y Hong Kong, se produjeron efectos reales sobre las estrategias educativas. Sin embargo, los efectos variaron en función de las instituciones nacionales. Si fuese posible preguntar a los dirigentes nacionales si habrían adoptado políticas distintas de no existir la recesión,

es muy poco probable que hubiesen respondido optando por un conjunto más expansionista de políticas y de financiación, como en la época anterior a la recesión.

Efectos sobre el control

Otro tipo de efectos de la recesión son los que trata de eludir la pregunta siguiente: ¿Quién gobierna? Repetidamente se ha informado, tanto en sistemas federales como unitarios, de desplazamientos en las relaciones de poder entre el nivel nacional y los niveles estatales-provinciales-locales escolares. No hay ni un solo informe de descentralización local; al contrario, los términos regularmente empleados son «centralización» y «recentralización».

En los sistemas unitarios

En los sistemas unitarios, donde mejor se advierten los resultados es en el Reino Unido, en el que la autonomía profesional local resultó debilitada por el resto de los funcionarios electos de nivel local y nacional. Estos no sólo desafiaron el poder de los profesionales, sino también su atención prioritaria a la educación humanística. La oportunidad la ofreció una economía oprimida que forzaba a proceder a recortes en el presupuesto. Esta necesidad planteó dudas acerca de la utilidad relativa de las inversiones en programas concretos, lo que dificultó a los profesionales de la enseñanza la demostración de la importancia de sus ideas a largo plazo. En la negociación política, se suele ignorar toda ventaja a largo plazo bajo la presión de los defensores del corto plazo.

En China, la delegación de algunas decisiones presupuestarias en los órganos de nivel provincial, puso a la enseñanza en competencia con otras funciones, cuyos portavoces podían presentarla como algo trivial o como una simple parte de la superestructura, contrastándola con sus propios programas de mejora de la productividad. Aunque los dirigientes nacionales apoyaban una enseñanza basada en una orientación hacia el comercio exterior y la tecnología, no pudieron imponer la obediencia a quienes veían en los presupuestos nacionales un campo de lucha redistributiva. El provincialismo sigue siendo un reducto en este enfrentamiento por la financiación educativa, que es una de las pruebas de la delegación de poder típica de la política china más reciente.

Por último, en Hong Kong se intentó la delegación con cierto éxito, aunque sigue insistiéndose políticamente para lograr que los recursos económicos sean más sensibles a las demandas populares.

En los sistemas federales

El federalismo ha demostrado su educación a los países caracterizados por la diversidad de costumbres y de tradiciones populares. En él, se asignan al go-

bierno central las competencias que son esenciales para la superviviencia nacional (guerra, economía, derechos civiles), y a los gobiernos periféricos otras competencias adecuadas a los diferentes valores y recursos locales. El federalismo es, pues, un esfuerzo de conciliación de impulsos conflictivos que generan en la sociedad una tensión constante entre niveles de gobierno. Esa tensión aporta una cualidad dinámica a dichos sistemas, en los que hay que contar tanto con la cooperación política como con el conflicto. Lo que sorprende en las naciones federales aquí descritas es el esfuerzo de los gobiernos superiores por asumir la competencia educativa que poseen los gobiernos inferiores. Este movimiento se ha producido normalmente en dirección al gobierno central, como en Australia, Canadá, Nigeria y Papúa Nueva Guinea, pero también en dirección al gobierno periférico, como en Estados Unidos. En el caso de Canadá, tanto los sistemas escolares nacionales como los provinciales asumieron más amplias competencias sobre el sistema local. Tras esta corriente de centralización estaba la fórmula mencionada anteriormente: la recesión implica limitaciones presupuestarias, lo que lleva a evaluar la aportación de todos los programas a la sociedad y determina, a su vez, que el gobierno superior conceda más fondos para la escolarización y reclame un mayor control sobre ésta. Si los gobiernos superiores asumen más competencias es por la debilidad financiera de las unidades locales (por ejemplo, las autoridades locales canadienses, o las de Estados Unidos en las regiones más pobres), o bien por el desafío local a la autoridad nacional (golpe militar en Nigeria en 1983, y posible disolución de los poderes del Estado en Papúa Nueva Guinea).

Política, régimen educativo y desestabilización

Lo que resalta en esta recapitulación del impacto internacional sobre el régimen y la política educativos es advertir cómo puede estimular aquél las tensiones preexistentes en los países. El primer resultado es una convulsión de la sensatez tradicional y de las relaciones de poder, un síndrome de desestabilización que aparece a través de las diferencias en la economía, en las estructuras de poder y en la historia. La extraordinaria relevancia de la enseñanza para la vida de todo el mundo, desde el más pobre refugiado perdido en Hong Kong hasta el más rico americano, induce a todos a demandar más enseñanza. Los gobiernos saben además que el desarrollo de esta política pública es vital para la fortaleza nacional en el exterior y para el desarrollo económico en el interior. En suma, nadie puede permanecer indiferente ante la oferta y la demanda de este servicio a la sociedad.

Más tarde, las amenazas a la prestación de este servicio, o los planes de reorganización de las políticas públicas tradicionales o de los proyectos de gobierno, desencadenan conflictos latentes, como los que tienen lugar entre las clases. Según el esquema de los análisis de los expertos australianos o británicos, este conflicto puede ser estable hasta que nuevos acontecimientos saquen a la superficie viejos desacuerdos sobre los servicios públicos, cuya solución se exi-

ge al sistema político. A la desestabilización sigue luego un período más estable. Pero es importante advertir que todavía no se ha alcanzado la estabilización en ninguno de los países que estudiamos aquí.

EFECTOS SOBRE LOS VALORES EDUCATIVOS

Tras este conflicto latente sobre los recursos económicos y las políticas públicas que los acontecimientos exteriores pueden hacer cristalizar se encuentra un conflicto en los valores básicos. Son estos valores sobre la función de la enseñanza en la sociedad, sobre a quién debería servir, y sobre cómo debería desempeñarse. Nuestra última sección nos lleva a analizar estas diferencias sobre los valores que aparecen en todo tipo de conflicto social. ¿Se manifiestan estas corrientes locales de conflicto en la aldea mundial y a través de ella?

Los efectos de la recesión sobre los presupuestos desencadenan en todas partes un conflicto de valores sobre las finalidades y el contenido de los programas educativos. Por mucho que la escolarización tenga en los programas políticos nacionales una alta prioridad, siempre puede verse amenazada cuando se contraen los recursos nacionales. Es probable incluso que en este ámbito del dominio público persista una pregunta, brevemente formulada hace un siglo por Graham Sumner: Enseñanza, ¿para qué? La pregunta persiste porque la respuesta que se le ha dado en un determinado momento nunca ha satisfecho a nadie, de modo que las crisis dan a los descontentos la oportunidad de reabrir el debate sobre los fines de la escolarización. Además, es posible que las viejas respuestas a la pregunta no hayan sido tan fructíferas como se pensaban, por lo que la evaluación ulterior contribuye a ampliar el debate sobre la escolarización.

La recesión internacional ha sido una de estas crisis y ha sacado a la superficie, una vez más, descontentos latentes, al mismo tiempo que ha generado una lucha abierta sobre los objetivos, los métodos y la financiación de la educación. Este efecto de cristalización reviste, sin embargo, dos modalidades, que están relacionadas con el grado de desarrollo de la economía de un país. En cualquier caso, en ambas está en juego la vinculación de la escolarización con la economía, interpretada y conciliada por diferentes grupos.

El escenario de las economías desarrolladas

Pautas paralelas

En las economías desarrolladas de Australia, Canadá, el Reino Unido y Estados Unidos se produjo una pauta de acontecimientos bastante similar. La recesión contrajo el presupuesto nacional (o estatal-provincial), y la crítica latente a las escuelas surgió como el motivo para recortar los presupuestos escolares,

al tiempo que se cuestionaba la productividad de la enseñanza. En todos esos países se adoptaron unas mismas medidas políticas, aunque en épocas distintas:

1. Freno de la tasa de incremento, o incluso disminución del gasto en enseñanza pública.

2. Cambio curricular: de un currículo centrado en la enseñanza humanística se pasó a otro que acentuaba la preparación para el trabajo (enseñanza profesional).

3. Mejora de la preparación del profesorado, cambio de los métodos pedagógicos e insistencia en el esfuerzo del profesor. Con ello se pretendía mejorar el aprendizaje del alumno o aumentar la «productividad» (con frecuencia, estas medidas iban acompañadas de la creación de comités investigadores a escala nacional o estatal-provincial, controlados por funcionarios electos).

4. En las economías en desarrollo, se denegó la enseñanza profesional como preparación de una clase selecta, tecnológicamente preparada; pero en las economías desarrolladas, significó la preparación para una vida de clase trabajadora y en ambos sitios se luchó duramente contra esa opción.

5. Reducción de la influencia de los educadores profesionales en cualquiera de los cambios mencionados.

Los actores clave en este escenario, los agentes del cambio educativo, fueron siempre los grupos asociados con los valores tradicionales de la sociedad, generalmente procedentes del mundo empresarial e industrial. Cambios como los esbozados eran para ellos artículos de fe. En el mismo sentido, se les opusieron los profesionales de la enseñanza, cuyo credo defiende las diferentes necesidades de los estudiantes, fomenta el enriquecimiento cultural, y busca la mejora en los cambios dirigidos a mejorar las oportunidades en la vida. Por lo demás, ambos grupos se basaban en diferentes políticas públicas sustentados por los correspondientes partidos políticos. Y en todos estos países, después de la recesión internacional triunfaron los agente tradicionales o conservadores.

Una teoría del conflicto político

Esta lucha puede conceptualizarse en términos más amplios, como un combate entre intereses poderosos, para los que la distribución de los beneficios educativos representa un modo de mantenimiento del poder. Los informes sobre los acontecimientos en Australia y en el Reino Unido utilizan esta estructura de análisis, y muchos de esos mismos elementos son visibles en Estados Unidos.

En Australia, el conflicto fue considerado como uno más en una sociedad en la que hay una incómoda tensión entre los valores de poder y de justicia social. Tanto si la economía está en expansión como si está en período de contracción, existen intereses poderosos que desvían recursos de la escolarización obligatoria en beneficio de sus hijos. Por consiguiente, un gobierno de coali-

ción conservador, recompensará mejor las escuelas privadas, que son aquéllas a las que suelen ir los hijos de sus miembros, y cuya mejor escolarización les permite un mejor acceso a la enseñanza superior. En cambio, un gobierno laborista intentará repartir más ampliamente las ventajas mediante un mayor apoyo a la enseñanza pública. Una recesión cuya causa se encuentra fuera de las fronteras estimula una concienciación más viva de la necesidad de proteger a los grupos desfavorecidos y su enseñanza mediante políticas públicas especiales, como se ha mencionado.

El informe sobre el Reino Unido se sirve de una estructura similar para explicar los cambios curriculares producidos bajo la presión de la recesión. Se produjo un impulso en favor de un currículo «orientado a la inversión» (formación profesional), a expensas del currículo de enseñanza humanística. La nueva enseñanza profesional se orientó a los jóvenes de 16 a 19 años, ya que era la única área que mostraba recientemente un aumento de recursos económicos. Este movimiento implicó un desplazamiento no sólo de los valores, sino también del poder relativo de los intereses tradicionales favorecidos por el gobierno conservador. Como en Australia, a los profesores se les criticó por falta de productividad en el sector educativo sostenido por el Estado. Esa crítica contribuyó a justificar no sólo el cambio de currículo, sino también los recortes presupuestarios.

La función del público en el cambio

En Estados Unidos se pueden advertir algunas pruebas de esta tesis del conflicto entre los grupos sociales, pero el análisis de los datos facilitados por las encuestas revela que allí la opinión pública desempeñó un importante papel en el estímulo de la reforma en curso. La enseñanza ha girado en torno a tres valores —igualdad, libertad y eficiencia—, desplazando su peso principal de uno a otro de ellos a lo largo del tiempo. Por ejemplo, en 1950 se inició un desplazamiento hacia la igualdad, pero a partir de 1980, con la administración conservadora Reagan, se insistió en la eficiencia. Los partidarios de esta última argumentaron que la enseñanza había sacrificado niveles académicos al perseguir la igualdad; a estas críticas podían unirse quienes insistían en la eficiencia. El instrumento nacional de la crítica fue «la subvención global», que las unidades estatales y locales podían emplear del modo que considerasen más conveniente para alcanzar sus diversos objetivos. En Canadá, donde no había habido comités investigadores (aunque varias provincias los utilizaban), el instrumento para satisfacer los valores tradicionales fue la financiación nacional; esto estimuló a dichas provincias a modificar los salarios de los profesores y otras políticas escolares.

Pero en Canadá y en Estados Unidos, hubo otro agente del cambio educativo, el público, de quien las encuestas revelaban que había advertido una disminución del rendimiento académico. Esta antigua apreciación creció en intensidad cuando se suscitó el tema de la austeridad presupuestaria. La insatisfac-

ción cristalizó en peticiones de reforma a partir de 1980; en Estados Unidos, dio lugar a la creación de comités nacionales de funcionarios y profesionales electos. La acusación de la opinión pública parecía estar justificada por los resultados de dos investigaciones. En primer lugar, había informes sobre naciones comparables, especialmente Japón, que hablaban de mejores resultados escolares. En segundo lugar, se produjo un cambio en la opinión de que la escolarización no podía superar la desventaja socioeconómica; surgieron pruebas de que sí podía hacerlo, de acuerdo con estudios realizados por Estados Unidos, el Reino Unido y el Banco Mundial. La recesión desempeñó un importante papel en este impulso de reforma en Canadá, y mucho menos importante en Estados Unidos. Se trataba de determinar cómo podría mejorar la productividad de la economía nacional un sistema educativo más eficaz; por lo tanto, se impulsó la expansión de la enseñanza de las habilidades básicas y de la enseñanza vocacional.

Si se hubiese hecho un mayor uso de las encuestas de opinión en Australia y en el Reino Unido, se habría comprobado que la intervención del público ganaba en importancia al papel que desempeñaban los intereses creados. ¿Precedió la opinión pública a las demandas de cambio de la política educativa sustentadas por los diferentes gobiernos, o fue posterior a ellas? En estos países democráticos, un gran cambio puede no ser posible si no hay un trasfondo de demandas y cambio. Por consiguiente, el descontento generalizado con los productos de la escolarización podría considerarse como condición previa latente para que una crisis —especialmente la recesión— indujese a algunos grupos a establecer reformas en la educación. Esa función de la opinión pública contribuye a explicar el desplazamiento hacia la eficiencia en Canadá y en Estados Unidos, así como el desplazamiento en Estados Unidos hacia la igualdad una generación antes.

El escenario de las economías en desarrollo

Con diferentes estructuras políticas y económicas, China, Hong Kong, Nigeria y Papúa Nueva Guinea pergeñaron un escenario sorprendentemente similar que reflejaba valores fundamentales. Lo que destaca en este escenario es que las economías en desarrollo generan repentinamente enormes demandas de enseñanza, y esto por dos razones. En primer lugar, hay una gran demanda de consumo o un ascenso en la escala social. Además, los dirigentes sienten la necesidad de conseguir que un segmento de la población activa cuente con una buena preparación profesional y técnica, para controlar así la aparición de nuevas estructuras sociales.

En la primera etapa de esta demanda (en la que se encuentran las cuatro naciones citadas) se aplican programas masivos de enseñanza primaria de tipo amplio; se imparten unas habilidades básicas a la mayoría de los alumnos. No obstante, la necesidad de formar especialistas técnicos genera una demanda adicional de enseñanza secundaria y superior. Lo que ocurre es que los costes de

esta última son una sangría para los presupuestos nacionales y estatales-provinciales y, por consiguiente, no se defienden con tanto entusiasmo o con tantos recursos como sucede con la enseñanza primaria. Añádase a este problema general el de las limitaciones presupuestarias que se derivan de una recesión internacional, y se entenderá por qué se puso freno a la expansión educativa. Toda esta cuestión llega a politizarse enormemente en los sistemas federales, donde los diferentes partidos, estados y niveles de calidad crean serios conflictos respecto a la política pública. Incluso en la unitaria China surgen diferencias similares sobre la naturaleza de los objetivos educativos en la controversia entre el sistema «de arriba abajo», y el sistema «de abajo arriba», aún latente.

Tienen interés los detalles del escenario general comentado. En China existe una división ideológica básica en la naturaleza, consultiva y no productiva, de la enseñanza. Todavía quedan señales del antiguo afán de igualitarismo de la Revolución cultural: por ejemplo, el estímulo a la matriculación masiva. Además, los partidarios del fomento de la industria pesada prefieren que se destinen más recursos a ésta que a la educación; en las nuevas condiciones de las empresas descentralizadas, los partidarios de la industria pueden competir más eficazmente por los recursos, ignorando las necesidades de las escuelas. La insistencia de los dirigentes actuales en la consideración de la enseñanza como inversión en capital humano ha tenido que competir con el criterio de quienes difieren respecto a los medios —escolarización selecta frente a escolarización masiva—, y cada parte cuenta con intelectuales de prestigio y con sus propias publicaciones.

Hong Kong constituye una excepción en la tesis relativa a las naciones en desarrollo, porque su moderado crecimiento, incluso durante la recesión, hace que sea menos probable la competencia por los recursos escasos. Sin embargo, todos los sectores conceden un gran valor a la enseñanza, como lo demuestra la matriculación masiva en la enseñanza primaria y la dura competencia por formar parte de ese 2 por 100 de la población que ingresa en las dos universidades existentes. También en Hong Kong se creó una comisión de estudio, cuyas recomendaciones de ampliar el sistema para satisfacer las demandas de enseñanza secundaria y superior, fueron más positivas que censuradoras. La aceptación del informe por el gobierno y por la opinión pública representa un estímulo para la expansión, aunque ésta se produce lentamente. Con su falta de actitud censuradora, de recortes presupuestarios y de contracción de los medios escolares, Hong Kong revela una aceptación generalizada de la enseñanza, sin las controversias sobre los profesores, el currículo o la enseñanza profesional que se advierten en las naciones desarrolladas. Pero aún le queda por realizar la tarea principal de los países en desarrollo: satisfacer las crecientes demandas de escolarización.

En Nigeria y en Papúa Nueva Guínea, las formas federales generan un conflicto, aún mayor que en las naciones unitarias, sobre la política y la financiación de la escolarización. Ambos países se enfrentan al problema de satisfacer demandas masivas de escolarización, y ambos lo hacen ofreciendo una ense-

ñanza primaria a gran escala y limitando la enseñanza secundaria y superior. Los diferentes partidos en cada país representan intereses sociales y económicos diferentes, y los intereses de los gobiernos nacionales —como en Nigeria, el fomento de la enseñanza profesional («preparación para la vida laboral»)— están mitigados por la diferente recepción por parte de los estados, de los cuales unos imparten una escolarización mucho mejor que otros. Para satisfacer estas masivas necesidades de escolarización, Papúa Nueva Guinea se fijó unos objetivos nacionales —«crecimiento educativo equilibrado»— que perseguían tres valores: expansión, idoneidad y calidad. Pero las propias contradicciones internas de estos valores, y sus confusas definiciones, hicieron que su influencia sobre la política pública fuese pequeña; hacia 1985 ya había señales de su fracaso. Tanto si sus sistemas políticos son unitarios como si son federales, las economías en desarrollo persiguen nacionalmente algunos objetivos, pero sus subunidades persiguen otros fines y, si pueden, ignoran los nacionales.

LA CRISIS Y LA ALDEA MUNDIAL

Las semejanzas y las diferencias que se han deducido aquí de las cuentas nacionales nos recuerdan una vez más que todos estamos unidos y, al mismo tiempo, separados entre nosotros. La metáfora de la aldea mundial no debería insistir tan sólo en las corrientes comunes de la vida social a través de las fronteras. Como saben quienes han vivido en aldeas o las han estudiado, en éstas hay tanto diferencias como semejanzas. Las diferencias de ocupación o profesión, de status o clase, de religión o lengua —y muchas otras— hacen que la vida de aldea no sea una monótona procesión de estatuas que responden mecánicamente a los mismos estímulos, como las que se ven en los relojes de las iglesias en la Europa central. Igualmente, en el mundo internacional, las naciones presentan evidentes diferencias en identidades basadas en la historia, en los recursos y en las circunstancias.

Pero la aldea no se encuentra aislada de su país. La Revolución Francesa y la Revolución Industrial llegaron hasta los últimos rincones, y las guerras nacionales se llevaron a los hombres y les cambiaron, si es que éstos conseguían volver a casa. Dentro de la nación, los cambios que se producen en el poder y en los recursos, generan nuevos movimientos de ideas y políticas que llegan a todos los ciudadanos. No es, pues, sorprendente que tanto la nación como la aldea se vean afectadas por acontecimientos similares que se producen fuera de sus fronteras.

Resumen de los hallazgos

Hemos intentado seguir la pista de uno de estos acontecimientos, la recesión internacional a partir de 1975. Utilizamos para ello preguntas corrientes

de investigación que orientaron a los expertos a seguir la pista de varios procesos probables y de los objetivos de tales efectos. Esperábamos que la mayoría de las naciones pequeñas, y de las nuevas naciones, se viesen duramente golpeadas por la crisis energética y por la inflación y el desempleo que la acompañaron, puesto que ya eran muy vulnerables en un mundo de gigantes. En las naciones grandes, esperábamos que sus instituciones de poder político y económico pudieran contener o desviar las influencias exteriores. Prestamos más atención a las naciones grandes que a las pequeñas, ya que las primeras tienen mucho que decirnos sobre la fuerza de las influencias exteriores y sobre la realidad de la metáfora de la aldea mundial.

Con excepción de China, comprobamos que el acontecimiento que nos ocupa afectó a las economías de dichos países. Algunos, como Hong Kong, pudieron resistir mejor y otros, como Estados Unidos, lograron recuperarse más rápidamente. Averiguamos también que hubo realmente efectos sobre las políticas educativas, aun cuando estos efectos fuesen más difusos, aunque característicos, que los efectos sobre los recursos económicos. Además, aunque no se produjo ningún impacto sobre la estructura de gobierno de la enseñanza misma que pudiese imputarse a la recesión, hubo desplazamientos de poder entre las unidades centrales y las periféricas, debidos a la limitación presupuestaria y a la necesidad de recursos nacionales para mantener a flote el servicio. Por último, pudieron observarse efectos sobre los valores dominantes acerca de la función de la enseñanza en la sociedad, aunque siguieron distintos caminos en las economías desarrolladas y en las menos desarrolladas, debido a las diferentes tareas que en ellas asumía la enseñanza.

Bajo estos rasgos comunes había diferencias. Las formas básicas de gobierno, como la distinción entre el sistema unitario y el sistema federal, determinaron que lo ocurrido fuese diferente. El federalismo hizo que fuese difícil que el liderazgo nacional concentrase su atención en la satisfacción de las demandas de escolarización, y dio lugar a que las políticas educativas de esas naciones fuesen menos predecibles y más turbulentas. Pero tampoco los sistemas unitarios, como China y el Reino Unido, escaparon a las tensiones entre el centro y la periferia. En todos los países hubo señales de centralización de la competencia en materia de decisiones educativas, pero la periferia respectiva conservó la fuerza suficiente para frenar la corriente en diversos grados. Hubo variaciones en los efectos de la recesión incluso dentro de los países. Algunos estados de Estados Unidos se recuperaron con mayor rapidez de la recesión, en Nigeria y en Papúa Nueva Guinea, unos estados impartieron mejor enseñanza que otros.

En este panorama de la aldea mundial frente a la crisis, vemos muchos rasgos comunes que coexisten con la diversidad típica de la aldea real. Ambas aldeas tienen que responder a crisis en los servicios, pero lo hacen de un modo dependiente de su historia, de sus recursos y de sus valores.

Por último, como se ha comentado, la historia no acaba aquí. Las ideas sobre la enseñanza están constantemente en ebullición, debido a su importancia

para los ciudadanos y las naciones. La reacción conservadora producida a partir de 1980 en las economías desarrolladas, con su insistencia en la productividad y en la formación de los trabajadores, y su represión de la influencia profesional, no es la escena final. Cuando cambie la presión de las limitaciones presupuestarias con la mejoría de estas economías, y se disponga de más recursos para satisfacer demandas diferentes, surgirán nuevos grupos, ideas y programas para sacar partido de ellos. Tras estos cambios futuros se encontrarán nuevas ideas (en realidad, viejas) sobre los fines y los métodos de escolarización y sobre los jóvenes, una de las necesidades universales de la humanidad. Entonces podremos analizar de nuevo cómo reacciona la aldea mundial ante una nueva crisis: la de nuevas oportunidades.

E S T U D I O S

LA EDUCACION EN CRISIS

STUART HALL (*)

La educación en Gran Bretaña ha entrado en una profunda crisis. Se trata, de hecho, de una crisis doble, pues tiene poco fundamento afirmar, por ejemplo, que todo iba bien en lo relativo a las escuelas integradas o comprensivas *(comprehensive schools)* antes de que irrumpiera en escena el gobierno de Margaret Thatcher. El primer aspecto de la crisis surge del hecho de que el programa histórico laborista sobre educación, que dominó después de la segunda guerra mundial, y que puede resumirse con los lemas «educación para todos» e «integración», ha llegado a un punto muerto. En su momento, supuso una nueva era en el progreso hacia la igualdad de oportunidades en educación; sin embargo, ya no es adecuado para los problemas que han aparecido en las dos últimas décadas, ni consigue movilizar en su torno a las fuerzas populares. Tampoco crea ni inspira un pensamiento renovador. Se ha quedado sin energía, y todavía no hay nada que lo sustituya. Ya no puede hacer lo que cuatro décadas atrás: dominar el pensamiento educativo.

Esto representa por sí solo un desafío suficiente para la izquierda. Pero por si fuera poco, se ha producido simultáneamente el despligue de una de las ofensivas más reaccionarias del siglo en el campo de la educación. Esta es la otra cara de la crisis: la «modesta proposición» de Margaret Thatcher para hacer retroceder los tiempos educativos, tan deprisa como sea posible, a la edad de piedra. Los recortes y ataques a corto plazo al sistema son más que obvios para cualquiera que esté mínimamente al tanto de la actualidad. Pero no debe subestimarse el pensamiento estratégico a largo plazo o la coherencia de la inspiración filosófica que actualmente anima el programa educativo de la «derecha radical». Como en tantos otros aspectos de la vida social, se trata nada menos que de desmantelar una época completa, invertir sus orientaciones fundamentales, desorganizarla e inaugurar una nueva. La política de privatizaciones pretende erosionar el principio mismo del Estado del bienestar. Los «standars» edu-

(*) *The Open University* (Reino Unido).

cativos que se intentan implantar como algo necesario para introducir al país en el siglo XXI son los de los internados victorianos. La preocupación por el vestido, los modales y el habla de los profesores pretende hacer retroceder el pensamiento y las prácticas progresistas, y restaurar la autoridad y disciplina *social* (no la educativa) a través de las aulas. El destino sufrido por la educación maternal no es simplemente un efecto secundario de las limitaciones financieras y los recortes en el gasto público. Con él se intenta asegurar el confinamiento de las mujeres en el hogar, bloquear el movimiento hacia su independencia y desalentar cualquier tentación de éstas de abandonar su destino «natural». La brutal resurrección de la idea de la educación como algo orientado a la vida laboral, en su acepción más reduccionista, y de la división para siempre del mundo en «manos» y «cerebros», con sus lugares apropiados en la estructura del sistema educativo, se corresponde con una visión general de la dominación de clase. La desigualdad en educación se ha convertido, una vez más, en un programa social *positivo*. Y dicha desigualdad surge, reforzándola, de una visión del futuro, por sórdida y degenerada que sea.

El problema consiste en que no hay en la izquierda una visión que pueda oponerse a ésta. Y la dura verdad es que, a pesar de la gravedad que para la gran masa de trabajadores y la gente de la calle de este país suponen los remedios ofrecidos, los problemas de la educación, al igual que ocurre en otras áreas, el avance de la derecha se ha producido atacando los puntos débiles y explotando las contradicciones reales de la izquierda. Y justamente porque la derecha ha puesto de manifiesto algunas de las contradicciones del sistema (aunque sólo haya sido para deformarlo introduciéndolo en su propia línea reaccionaria), no podemos permitirnos ignorar sus puntos de partida. La crisis no sólo la han provocado *ellos*. *Nosotros* también somos responsables.

El gran principio, guía en que se basaba el programa educativo del laborismo, era la oposición a los privilegios: la educación como un derecho universal (al igual que otras prestaciones del estado del bienestar), el concepto de una enseñanza integrada a disposición de todas las clases sociales. Sin embargo, políticamente no se pasó de ahí. Se atendió al sistema de la reforma —la escuela integrada—, pero no a sus condiciones reales de existencia, a sus prácticas reales ni a los fines sociales estratégicos. Al modo fabiano, se asumió que todos estos «detalles» deberían ser dejados en manos de profesionales y expertos. Con su creencia en la neutralidad última del Estado, el laborismo sin duda parece haberse adherido a la concepción de que «la educación debe ser sacada del ámbito de la política». Semejante error no es probable que lo cometa el Gobierno de Margaret Thatcher. Ellos saben demasiado bien que una visión de cómo debe ser en el futuro la sociedad británica no puede movilizar el apoyo populista, ni llevarse a la práctica sin una «política de educación». Esto es, aunque la enseñanza integrada constituyó en su momento un hito decisivo, no ha conseguido paralizar la corriente competitiva en la educación. No se han producido nuevas movilizaciones en torno a ella, ni una profundización de su contenido democrático y su responsabilidad ante la sociedad, ni una segunda fase

en el ataque a la desigualdad en educación, ni se le han formulado nuevos fines en relación con las realidades y nuevos sectores sociales, y con las tareas históricas de la segunda mitad del siglo XX. Un programa de esta envergadura no puede ser analizado aquí en detalle. Sin embargo, cabe indicar algunas líneas estratégicas a partir de las cuales iniciar una renovada «política de educación» desde la izquierda. Pero —como insistió siempre Bertolt Brecht— ello significa partir, no de los «buenos viejos tiempos», sino de los «malos momentos actuales».

Consideremos los «standards». Ciertamente es ésta una palabra en clave de los conservadores para regresar al pasado. Significa disciplina social, conformidad con la tradición, respeto por la autoridad: las señales de una población doméstica y subordinada. No obstante, el término denota algo real, no imaginario. La izquierda no afrontó este debate (o se lo sirvió en bandeja de plata al otro lado, tal como ocurriera en el Gran Debate entre James Callaghan y Shirley Williams), cuando lo que debimos haber hecho fue quedarnos y luchar. Por supuesto, un dominio completo de las técnicas instrumentales básicas —y su profundización y enriquecimiento en cuanto destrezas para la vida— *debe* ser un fin socialista. ¿Cuándo se ha visto que un trabajador se beneficie de ser ignorante? No hay duda de que la incapacidad de los trabajadores jóvenes para leer y escribir con fluidez y placer en varias lenguas, representa una profunda pérdida para la clase trabajadora, y por tanto para toda cultura nacional que no esté basada en los privilegios. Sin duda el fracaso de algunas escuelas en esta labor, o en recabar el apoyo positivo de los alumnos, padres y profesores para dicha meta histórica, es un asunto para preocupar a la izquierda y en torno al cual debe articularse un debate colectivo. Constituye tanto el síntoma como el ámbito de la permanente subordinación de los trabajadores frente a quienes han «dominado» las destrezas y prácticas de las técnicas instrumentales avanzadas del siglo XX. Ignorar todo esto, porque la palabra «standard» haya venido a significar conformidad con sus stándards, en sentido autoritario, no es la respuesta. No pensemos que lo que se hace en Harrow, Winchester o Roedean a este respecto es un error.

Consideremos, por ejemplo, el saber dominante en la izquierda de que la educación se dirige en realidad al «desarrollo del ser humano» y que, por tanto, nada tiene que ver con el sistema productivo. Desde luego, es indiscutible el profundo daño que se causa si se entiende la educación como algo que debe ofrecer «lo que la industria quiere o necesita», en los términos en que lo quiere (docilidad y disciplina) y al nivel que lo quiere (dentro de los horizontes *existentes* de destreza y calificaciones). Dicho reduccionismo —se aprovecha la oportunidad ofrecida por la recesión para imponer lo que de otra manera sólo se conseguiría mediante la coacción o la violencia—, es el que está teniendo lugar en relación con la formación de la juventud y otros programas inspirados por la *Manpower Services Commission* (M.S.C.). (Es significativo que el Estado —recuérdese, un Estado controlado por el laborismo— tuviera que crear un nuevo organismo, la Comisión de Servicios de Recursos Humanos, suprimiendo otro anterior, el Departamento de Educación y Ciencia [*Department of Education and*

Science, D.E.S.], a fin de armonizar urgentemente la educación y la industria). ¡Pero de esto no cabe inferir que pueda plantearse una estrategia socialista para la educación, en el contexto de una crisis económica estructural que dura desde fines del siglo XIX, negando toda conexión entre la educación y la economía! La respuesta no es replegarse hacia una afirmación totalmente individualista de la autonomía espiritual, sino avanzar y forjar un conjunto diferente de conexiones. La cuestión está en cómo se establecen esas conexiones, no en el hecho de que existan.

Ciertamente ocurre que la inundación profesionalista que actualmente se está produciendo, tanto en las escuelas como en los sectores de «educación superior y formación», está específicamente diseñada para perpetuar la división del trabajo existente entre las clases, entre el trabajo intelectual y el manual —entre la concepción y la ejecución, como decía Marx— ¡y, dentro de ella, para que no se haga mucho tampoco respecto de la división sexual y étnica del trabajo! Pero todo esto no es sino reafirmar lo que ya sabíamos: que la educación es un elemento decisivo para el mantenimiento *o la transformación* de la división social del trabajo. Una fuerza política decidida a hacer algo para acabar con la explotación de la gente en sus universos separados *debe* formular nuevas relaciones entre la educación y el sistema productivo.

El hecho es que plantear oposiciones tales como «educación» *frente a* «preparación para la vida profesional» y «destrezas laborales» *frente a* «educación en sí misma», no es sino otro modo de reforzar las divisiones sociales existentes, pues los conceptos están ya marcados por estas divisiones. ¡Fue el sistema productivo del capitalismo el que encomendó a la educación la tarea de reproducir las divisiones en primer lugar! De hecho no hay destrezas aislables que puedan divorciarse de la práctica general del aprendizaje en sentido propio, que puedan ser separadas y «enseñadas». Por un lado, si la industria británica, la M.S.C. o el D.E.S. conocen las destrezas que necesitará la población trabajadora en el siglo XXI, desde luego es un secreto que tienen muy bien guardado. Por otro, unas destrezas flexibles, adaptables y transformables según las necesidades y técnicas de un siglo que aún no prevemos, requieren dos ingredientes fundamentales. Primero, han de ser enseñadas en el marco de una educación general, lo que podríamos llamar una formación general en las técnicas instrumentales básicas. Segundo, deben ser aprendidas en el contexto del desarrollo, en los sujetos del proceso, de las capacidades necesarias para su aplicación. Todo lo demás no es sino mantener a los niños alejados de la calle. La cuestión no es ya saber manejar un torno, como en 1920, o poder escribir una carta solicitando uno de los muchos puestos de trabajo inexistentes, como en los «viejos tiempos». De lo que se trata es de las destrezas que *hoy* resultan fundamentales para una clase que pretenda dirigir el mundo moderno y no sólo servirlo; las destrezas básicas y generales del análisis y la conceptualización, las destrezas relativas a conceptos, ideas y principios; y no del dominio de «contenidos» anticuados. Se trata de la abstracción, la generalización y la categorización *en cualquier medida en que puedan ser enseñadas.* Es aquí donde intervienen los profesores, los expertos, los profesionales: una vez determinados los fines «políticos»

estratégicos. Porque los profesionales que se identificarán con esta tarea histórica de la educación de masas saben sobre la diversidad de pedagogías —y sus distintos efectos— en relación con los objetivos particulares. (No hay una pedagogía general: sólo pedagogías, como hay caballos para distintos hipódromos). Pero el fin estratégico —el desmantelamiento de la actual división del trabajo, el poner término a la desigualdad en educación— es un objetivo político, no educativo. Es una meta que debe ponérsele *a* la educación, no establecerse desde dentro de ella.

Tomemos la cuestión del currículo. Sin duda es cierto que el currículo que hemos heredado está marcado por una serie de valores culturales e ideológicos que se manifiestan tanto en sus insistencias y sus exclusiones como en su contenido. El problema es que lo que frecuentemente se le ha opuesto es una política de «enseñar lo que se le ocurre a uno al levantarse de la cama», y esto se basa en la concepción errónea de una especie de currículo «natural», el currículo de la «vida misma», al que basta exponerse para aprenderlo; un currículo, por otra parte, que nunca ha sido lo suficientemente bueno para las clases dominantes, pero que de alguna manera es aceptable para las dominadas. Ahora bien, semejante cosa no existe. De hecho, todo currículo consiste en una ordenación del conocimiento; todo currículo se construye mediante un conjunto de insistencias y exclusiones, y se basa en ciertos valores que lo impregnan. La pregunta es ¿qué valores?, ¿en qué se ha de insistir?, ¿exclusiones, de qué cosas? No es posible evitar la ardua tarea de diseñar un currículo para un conjunto específico de fines sociales. Tampoco es simple el tema de las disciplinas necesarias para llegar a saber algo, ni resulta fácil prescindir sin más de ellas. La cuestión es que las disciplinas no deben conservarse simplemente como un acto de homenaje al pasado, según el espíritu de los tiempos imperiales de que «ahí están porque ahí están». Tal acto ingenuo de tradicionalismo sentimental hace que enviemos a los niños a formarse en los contenidos axiológicos y en la ordenación y valoración del conocimiento del pasado. Y luego nos sorprendemos de que salgan casados con la respetabilidad, el tradicionalismo en sí, los valores del patriarcado, el racismo y el imperialismo, y de que se aterren dentro de sus posturas reaccionarias ante la sola idea de la posibilidad de un *cambio*.

Con el fin de llenar el vacío entre el enfoque estratégico y el técnico en la política de la educación, ha nacido un tipo particular de «progresismo educativo». Las prácticas y las pedagogías asociadas a él han resultado inapreciables en algunos aspectos. Se me ocurren ahora al menos dos lecciones aprendidas durante ese período y sobre las cuales se debe empezar a construir. En primer lugar, la conciencia profunda de que todo proceso educativo es una forma de control social: se nos alertó sobre la existencia del «currículo oculto» en la práctica educativa. Segundo, el homenaje a las formas de vida y cultura, los lenguajes y valores, los patrones de comunicación e interacción —en una palabra, la experiencia— de los que aprenden, de las clases excluidas. Pero en ellos anida un profundo error, una dimensión de inconsciente mala fe que ha abierto una brecha para el asalto de la derecha radical y que, desde otros supuestos, debe ser reconsiderada a fondo. La «mala fe», por decirlo de una manera brutal y

polémica, consiste en que los profesores, que han aprendido a manipular, al menos simbólicamente, dos mundos, han fomentado en los niños la visión de que todo lo que necesitan saber lo han absorbido ya en la «gran universidad de la vida cotidiana», cuando ellos mismos, los docentes, jamás se reducirían (ni permitirían que sus hijos lo hicieran) al solo libro de texto de la calle. El error intelectual de base fue pensar que la experiencia es por sí sola la gran maestra. En *este* sentido, la relevancia lo es todo.

Ahora bien, una estrategia educativa desligada de las relaciones y experiencias vividas por sus sujetos significa que, para aprender en los procesos de enseñanza formal, debe olvidarse en primer lugar quién es uno, de dónde viene y cómo son las cosas allí. La mayoría de los alumnos de clase trabajadora, enfrentados a la disyuntiva, han optado por negarse a lo segundo y, en consecuencia, sólo por captar el mensaje demasiado bien, han abandonao lo primero.

Pero es que además lo que enseña la experiencia en el actual sistema socioeconómico es a subordinarse, a llegar a ser un individuo de segunda o tercera categoría, a rebajar las expectativas, a organizarse la vida al dictado de la voluntad de otro, a convertirse en un perdedor. También «enseña» formas de resistencia y maneras de sobrevivir; pero no se puede referir sólo el lado bueno de la historia. Tenemos que contar con la experiencia, pero al mismo tiempo *actuar sobre* ella. Necesitamos abordarla de una manera crítica. Sobre todo, necesitamos ser capaces de mirar a nuestro alrededor, es decir, de comprender los principios y estructuras invisibles sobre los que descansa la «experiencia», y que determinan su forma más allá de lo inmediatamente dado. Ningún currículum «se dice a sí mismo». Tiene que ser *dicho y aprendido.* Esquivar esta difícil cuestión (una cuestión, sí, de control y disciplina locales en consideración a más altos niveles generales de libertad), equivale a estafar a las personas que enseñamos.

Quienes pretenden transformar el mundo y no sólo mantener el orden de cosas existente, necesitan saber algo más: han de aprender a adquirir los códigos y vocabularios de las diferentes experiencias. Quedarse confinado en la propia experiencia implica asumir un conocimiento unidimensional del mundo. Ello, no es exagerado decirlo, sienta las bases del racismo y el sexismo de la clase trabajadora, que también se nos «enseñan» en la gran universidad de la vida en el capitalismo. «Ellos» guardan escondido y monopolizan el conocimiento porque son muy conscientes de que el conocimiento es poder: poder real cultural, técnico, social y en último término político. Si no fuera así, se dedicarían a repartirlo alegremente. «Nosotros» lo necesitamos. Necesitamos más de lo que están dispuestos a darnos. Lo necesitamos adaptado a nosotros y a nuestros fines. Lo necesitamos para acabar con la subordinación, para romper las cadenas de la dominación. Pero el conocimiento no va a aparecer delante de nosotros ofreciéndosenos. Pensar que lo mejor les corresponde a «ellos», y que el resto será suficiente para «nosotros», equivale a pedir que nos embauquen. Esa es la razón por la que la educación es una lucha: una lucha *por lo que nosotros necesitamos,* y que ellos nunca han estado dispuestos a conceder.

La derecha ha conseguido definir temporalmente los términos de la cuestión, y ha ganado la batalla porque estaba dispuesta a atacar. Durante un breve período en las décadas de los sesenta y setenta, la implicación de los padres en la escuela fue la gran baza democrática de la izquierda. El haber desmantelado esto, apropiándoselo y transformándolo en el eslogan de la «elección de los padres», es una de las victorias más importantes de la derecha. Robaron una idea pensada para aumentar el poder popular en lo educativo, y la transformaron en una visión de la educación como supermercado. Existe sólo una manera de contraatacar, y es penetrando en su territorio, lo cual significa empezar con una concepción, un principio y una estrategia alternativos. Esto puede resultar complejo y difícil en los detalles, pero tiene que ser claro e inequívoco en sus fundamentos políticos. Se trata, sencillamente, de una política educativa dirigida a destruir para siempre todo lo que la desigualdad en educación lleva consigo; todo lo que está implicado en el monopolio del conocimiento, su expropiación en favor de los privilegiados mediante los mecanismos de lo que irónicamente se denomina «libertad de elección». Se trata de ser capaces de decir a la gente por qué la educación y el aprendizaje son importantes, no sólo para algunos sino realmente para todos. Por qué es importante para el desarrollo individual, aunque lo es incluso más para el de las clases subordinadas, para las categorías socialmente excluidas. La educación es una de las principales áreas de las que está excluida la mayoría. El thatcherismo es una nueva, más virulenta y más autoconsciente forma de exclusión. La promesa de una educación universal, así como la tarea de construir un programa cultural que pueda hacerla realidad es un fin popular y nacional de carácter democrático que, por definición, el partido de la competición individualista, el interés propio y la «elección» no puede llevar a cabo. Ellos creen en que el premio vaya a parar a quienes ya disponen del poder educativo; nosotros creemos en una educación de las capacidades de quienes ahora están excluidos de dicho poder. Sus horizontes y expectativas tienen, por definición, que estar fijados; los maestros, también por definición, deben permanecer abiertos.

En el presente artículo me he centrado en el examen de una amplia estrategia política para la educación. (...). Lo fundamental es que si el thatcherismo obtiene la victoria en su política *general* de desigualdad y de competencia de mercado, también lo hará en la política de educación. Los profesores y padres, y todos los que posean un interés general en la educación, terminarán dejando la construcción de dicha política popular-nacional radical a los expertos, a su propio riesgo.

Originalmente publicado en el libro *Is There Anyone Here from Education?* (Londres, Pluto Press, 1988), editado por Ann Marie Wolpe y James Donald. Se traduce y reimprime con la autorización del autor y de los editores.

E S T U D I O S

EDUCACIÓN, LIBERTAD Y EFICIENCIA EN EL PENSAMIENTO Y EN LOS PROGRAMAS DEL NEOLIBERALISMO

REDI SANTE DI POL

En estos últimos años, caracterizados por la crisis de los modelos políticos asistenciales y de la filosofía del *Welfare State,* el mundo occidental ha hecho un redescubrimiento y una relectura del pensamiento político y económico del liberalismo clásico. No se trata de exhumar un modelo que parecía definitivamente agotado en los años treinta en América y en Europa, sino de actualizar los principios clásicos de individualismo y economía de mercado a la luz de las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas de la sociedad contemporánea. Es un esfuerzo por elaborar nuevos modelos, nuevas estrategias, nuevas orientaciones políticas y económicas que ayuden a superar la crisis causada por la ineficiencia de un intervencionismo burocrático obsesivo del Estado, y a evitar los peligros de una homogeneización de la sociedad, efecto de un ejercicio paternalista del poder público.

El redescubrimiento de la «solución liberal», después de los éxitos electorales de Margaret Thatcher en Gran Bretaña el año 1979, y de Ronald Reagan en Estados Unidos en 1980, abrió un margen y una influencia a autores desconocidos fuera del mundo académico y económico anglosajón.

Los puntos de referencia del neoliberalismo siguen siendo las ideas de los padres del liberalismo clásico: John Locke, David Humen, Immanuel Kant, Adam Smith, Edmundo Burke, Karl Wilhelm von Humboldt, Alexis de Tocqueville y John Stuart Mill, para llegar hasta Max Weber, Ludwig von Mises, Joseph Schumpeter, Carl Menger y demás exponentes de la «escuela económica austríaca». Actualmente los puntos de referencia del neoliberalismo político y económico son Friedrich von Hayek y Milton Friedman, además de otros representantes de la «escuela de Virginia», del *Institute of Economic Affairs* de Londres o del *Hebert Hoover Institute* de Stanford. Una notable influencia en el desarrollo de las teorías políticas neoliberales ha ejercido también el pensamiento de Karl Raimund Popper, compatriota de Hayek e invitado por éste en 1945 a enseñar en la *London School of Economics and Political Sciences* de Lon-

dres, e influidos ambos por el pensamiento de Menger y por la teoría marginalista (1).

La palabra «liberal» genera hoy una cierta confusión en algunos casos. Ante todo, no hay que identificar el neoliberalismo con partidos o movimientos políticos que adoptan la denominación de «liberales», y entre las diversas corrientes liberales y democráticas es quizá difícil, y acaso arbitrario, establecer un mínimo denominador común. Este denominador común, según Nicola Matteucci, puede consistir en la defensa del Estado liberal: «un Estado que intenta garantizar los derechos del individuo mediante el poder político, y exige para ello formas más o menos amplias de representación política (2).

El mapa de los movimientos, grupos y partidos que durante los siglos XIX y XX se han inspirado en el liberalismo, resulta sumamente complejo y de difícil lectura unitaria: las posiciones dentro del panorama político abarcan desde las corrientes conservadoras, moderadas, a las corrientes progresistas o decididamente radicales. El término «liberal» adquiere connotaciones diversas en las distintas naciones. Por ejemplo, en Gran Bretaña y en Alemania representa posiciones de centro, mediadoras entre el progresismo y el conservadurismo. En Estados Unidos, el término «liberal» designa a los grupos radicales de izquierda, libertarios e intervencionistas, mientras que en Italia «liberal» es sinónimo, en el campo político, de partidario de la libre iniciativa económica y de la propiedad privada.

El neoliberalismo ha adoptado una significación muy particular que impide su clasificación en las fórmulas político-parlamentarias tradicionales y esquemáticas. Por su crítica virulenta al socialismo, al asistencialismo, al estatalismo y a las formas democráticas radicales se le ha aplicado, sobre todo en el mundo anglosajón, la denominación impropia de «nueva derecha» (3). Este término resulta en extremo equívoco y desorientador, sobre todo en la tradición europea, que identificó el término «derecha» en el siglo XIX con el absolutismo monárquico, y en el siglo XX con los totalitarismos fascistas y nacionalsocialista o con los sistemas autoritarios de signo militar.

Tal aproximación es absolutamente improcedente, porque la visión política del neoliberalismo se opone frontalmente a cualquier tipo de sistema donde el Estado u otras entidades que desempeñan sus funciones se impongan como el único y supremo árbitro y controlador de los actos de cada ciudadano. La opo-

---

(1) Cf. K. R. Popper, *Unended Quest. An Intellectual Autobiography,* Londres, Fontana Collins, 1976, p. 124.

Sobre las relaciones entre Popper, Hayek y la escuela económica austríaca, véanse los estudios de Raimondo Cubeddu, «L'influenza del marginalismo sulla filosofia politica di Popper», en *Il pensiero politico, n.° 3, 1981; «Dal "metodo compositivo" al "mondo 3". Note sui rapporti fra Menger, Hayek e Popper», en Quaderni di Storia dell'Economia politica,* n.° 3, 1984.

(2) N. Matteucci, «Liberalismo», en *Dizionario di politica* (bajo el cuidado de N. Bobbio e N. Matteucci), Turín, UTET, 1976, p. 532.

(3) Cf. N. Bosanquet, *After the New Right,* Londres, Heinemann, 1983 (trad. it. *La rivincita del mercato mercato,* Bologna, Il mulino, 1985).

sición al fascismo y al nazismo por parte del neoliberalismo fue tan firme y decidida como lo es su denuncia actual del comunismo y de los regímenes socialistas (4).

La confusión y los equívocos que puede crear el término «liberal» movió a Hayek a renunciar a su uso, proponiendo, aunque con escaso éxito, recuperar la «gloriosa» denominación de *whig*, e incluso de *old whig*, que distinguió desde la Revolución Inglesa a los defensores de los derechos del ciudadano contra la prepotencia del Estado absoluto (5).

De ahí que, a la hora de hablar de neoliberalismo, sea necesario restringir, quizá arbitrariamente, el campo para reservarlo a los autores más ortodoxos y al mismo tiempo más significativos, como Friedrich August von Hayek y Milton Friedman. Un papel secundario, pero no menos importante, han desempeñado y siguen desempeñando en la puesta a punto y en la difusión de las ideas y de las propuestas neoliberales algunos politólogos y economistas, como Robert Nozick, teórico del «Estado mínimo», o James M. Buchanan, Antony Downs y Gordon Tullock, exponentes de la «escuela de Virginia», que se inspiran en el modelo madisoniano de control y de equilibrios de tipo constitucional.

1. MARGINALISMO Y MONETARISMO

El neoliberalismo se caracteriza, frente a otras formas y modelos políticos liberales, por un análisis económico de los fenómenos políticos, sin caer por ello, como los modelos marxistas, en un determinismo económico. Los dos planos, políticos y económicos, de la sociedad se entrecruzan y se influyen mutuamente, según los neoliberales; pero éstos consideran, frente a los marxistas, el aspecto económico, funcional y eficientista como algo subordinado o, al menos, algo que es preciso subordinar a las exigencias, a los derechos individuales de los ciudadanos. La eficiencia, el bienestar económico, debería sacrificarse en aras de la libertad si surgiera un conflicto entre ambos valores: los neoliberales ponen la libertad de trabajo, de empresa y de consumo por encima de las eventuales ventajas de la economía «racionalizada» por la intervención del Estado, de la colectividad, a través de planes, programaciones o monopolios. El protagonista de la vida política no es el Estado, la colectividad, sino el ciudadano, el individuo, el consumidor.

Este planteamiento distancia al neoliberalismo de la escuela neoclásica y marginalista, que desde la segunda mitad del siglo XIX elaboró una teoría del valor, con Carl Menger, William Stanley Jevons y León Walras, basada en el con-

(4) Una panorámica sobre la articulación de la «nueva derecha» y sobre sus matrices político-culturales, además de una amplia bibliografía, puede verse en M. Revelli, *La cultura della destra radicale*, Milano, Angeli, 1985.

(5) Cf. F. A. Hayek, *The Constitution of Liberty*, Chicago, 1960, The University of Chicago Press, pp. 453-454.

cepto psicológico de utilidad. Los bienes de consumo ofrecen una utilidad directa en cuanto que satisfacen las distintas necesidades humanas. Dentro de la corriente marginalista, el neoliberalismo se sitúa en la órbita de la escuela austríaca de Eugen Böhm Bawerk, de Friedrich von Wieser, de Joseph Schumpeter y de Ludwig von Mises (6). A esta corriente económica pertenece de lleno Hayek.

La escuela austríaca, que se presenta como una filosofía liberal particular aplicada a la doctrina marginalista, considera la intervención del Estado como una interferencia negativa en los mecanismos espontáneos del mercado; por eso rechaza drásticamente la receta keynesiana de una intervención pública indispensable para el funcionamiento correcto del sistema capitalista. Para la escuela austríaca, contrariamente a lo que defienden los liberalistas puros, el mercado libre y los mecanismos de libre competencia no son perfectos, y su plena autonomía acaba agravando los defectos connaturales a la incertidumbre en que operan los seres humanos.

Además del modelo económico keynesiano, la escuela austríaca critica fuertemente los enfoques macroeconómicos, culpables de ignorar o, cuando menos, infravalorar el papel del individuo, para privilegiar categorías abstractas, artificiales, como son las de clase, grupo social, colectividad, etc. La opción microeconómica, que la escuela austríaca defiende con especial énfasis, se contrapone a la despersonalización de la economía, basando su línea de investigación en el comportamiento racional individual, en la «acción humana» de cada consumidor, trabajador, ahorrador, inversor, etc. (7).

Según la escuela austríaca, existe una dicotomía fundamental entre macro y microeconomía: mientras que la primera lleva a una «deshumanización» de los procesos económicos y a una interpretación errónea de los mecanismos del mercado, la segunda, insistiendo, a través del individualismo metodológico, en las acciones realizadas por los individuos, no sólo defiende la eficiencia económica, sino que demuestra cómo únicamente el sistema de mercado, basado en la responsabilidad individual y en la libertad de elección, ejerce una influencia moral positiva en la sociedad. En paralelismo con lo que la ciencia contemporánea post-positivista venía madurando desde finales del siglo XIX, la escuela austríaca ha denunciado, en contraste con algunas corrientes neoclásicas, la presunción de conocimientos absolutos, la búsqueda de elementos de perfección y la positividad del concepto de equilibrio.

Al igual que las otras ciencias, la economía no es capaz de formular predic-

---

(6) Sobre la escuela económica austríaca, cf. E. Böhm Bawerk, J. B. Clark, C. Menger y J. A. Schumpeter, *La teoría austriaca del capitale e dell'interesse. Fondamenti e discussione,* Roma, Instituto Enciclopedia Italina, 1983; S. Ricossa, «Scuola austriaca», en *Dizionario di economia,* Turín, 1982, UTET, pp. 23-25.

(7) Ludwig Von Mises propuso como modelo para las investigaciones socio-económicas la «praxiología» o teoría general de la acción humana. Cf. L. von Mises, *Human Action. A Treatise on Economics,* New Haven, Yale University Press, 1949, p. 3.

ciones ciertas sobre el futuro ni juicios de valor, sino que se limita a ofrecer al hombre las informaciones para que él las evalúe. La búsqueda del bienestar, contra lo que sostienen desde diversos ángulos y perspectivas los positivistas, marxistas y keynesianos, no será nunca una ciencia exacta. La economía se halla siempre en un estado de desequilibrio tendencial, o más o menos acentuado y retocado continuamente por la intervención humana. Este desequilibrio nace de las constantes transformaciones e innovaciones de la ciencia y de la tecnología, pero sobre todo de la incertidumbre y la precariedad de cualquier proyecto sobre el futuro. La resistencia al logro de niveles absolutos de eficiencia y de bienestar es, para la escuela austríaca, un acto de humildad y de realismo y una necesidad para salvaguardar la libertad individual.

La otra corriente económica a la que hace referencia explícita el neoliberalismo, en particular Friedman y la escuela de Virginia, es el monetarismo. Los puntos de contacto entre la escuela austríaca y el monetarismo se pueden resumir en la oposición a Keynes, y en la actitud política común de desconfianza frente a la intervención pública en el campo económico. A diferencia de Keynes y de sus seguidores, los monetarios consideran que la moneda y las maniobras sobre la masa monetaria son de capital importancia en el planteamiento de la política económica, y particularmente en la lucha contra la inflación y el desempleo: dos fenómenos que revisten una notable y crucial importancia política.

La política monetaria, según Milton Friedman y sus seguidores, como Karl Brunner, Harry G. Johnson, Karl E. Lucas y Allan H. Meltzer, necesita de una aplicación cauta, en cuanto que los resultados dependen mucho de las expectativas y de los comportamientos del público, aparte otros factores exógenos que escapan al control de las autoridades monetarias (8). Este último factor y los fallos del intervencionismo keynesiano refuerzan en los monetaristas la oposición drástica a cualquier injerencia discrecional del poder político en la marcha de la economía. Esta posición lleva a los monetaristas a erigirse en defensores de la libertad económica, aun en las formas más radicales de capitalismo libertario. En este aspecto el contraste entre monetarismo y keynesismo, entre liberalismo y socialismo, es claro e irreductible (9).

En lo que respecta al espinoso problema del desempleo, mientras que los keynesianos creen poder eliminarlo o al menos reducirlo mediante un aumento del gasto público con el fin de crear nuevos puestos de trabajo, los monetaristas juzgan esta solución, no sólo negativa en cuanto genera inflación y estancamiento, sino irrealizable. Consideran el desempleo como un fenómeno connatural, dentro de ciertos límites, a todo sistema económico. La lucha contra el desempleo debe llevarse a cabo eliminando aquellas trabas de tipo sindical o legal que impiden la creación de nuevos puestos de trabajo. Las intervencio-

(8) Cf. *The Great Depression Revisited,* Boston, Kluwer-Nijhoff Publishing, 1982.

(9) Cf. M. Friedman y A. T. Schwartz, *A Monetary History of the United States 1867-1960,* Princeton, National Bureau of Economic Research, 1963.

nes en política económica han resultado ser, como demostró Friedman, «artificios» que no han logrado casi nunca alcanzar su objetivo.

Las teorías de la escuela austríaca y del monetarismo constituyen la base sobre la cual se ha desarrollado la visión y la estrategia económica del neoliberalismo, aun sin existir una coincidencia y univocidad entre estas corrientes. En efecto, no son sólo los neoliberales los que proponen hoy una política económica orientada a disciplinar el crecimiento de la masa monetaria, a frenar la inflación, a contener la deuda pública y a limitar la intervención económica del Estado. Sobre estos puntos se ha producido por parte de muchos gobiernos de tendencias radicales, keynesianas o incluso socialistas, una aproximación, siquiera tímida y parcial, a las posiciones neoliberales (10).

Lo que caracteriza a la postura neoliberal es la convicción de que esta política económica es sólo la parte inicial de un plan más vasto y orgánico dirigido a limitar los sectores de intervención del gobierno y a desarrollar la libertad del mercado.

El neoliberalismo se caracteriza en el panorama político contemporáneo, no tanto por las opciones económicas cuanto por una filosofía política y social capaz de hacerse intérprete y guía para el desarrollo de la sociedad. Esta filosofía se basa en algunas proposiciones fundamentales, como la definición del concepto de libertad, el papel y los poderes del gobierno, la correcta distribución en el campo económico y, en fin, el fracaso del gobierno en el sector de los servicios sociales, concretamente en la enseñanza.

2. LIBERTAD Y ESTADO MINIMO

La base de la teoría política del neoliberalismo se encuentra en la concepción negativa de la libertad y en el concepto de Estado mínimo.

Para los neoliberales, la libertad es ausencia de coerción, de interferencias externas impuestas por otros seres humanos. Según Hayek, el estado de libertad se da cuando el individuo, y no el grupo, la clase, la nación, etc., puede elegir de modo racional y responsable, sin que ningún agente humano particular le constriña físicamente a obrar de otro modo diverso a su voluntad. El estado de coerción es, en cambio, la situación en que el individuo obra para servir a los fines de otros individuos. De ese modo queda eliminado el individuo como ser pensante, racional, autónomo.

El concepto de libertad «positiva» o progresiva, en el sentido de considerar que un estado real de libertad sólo se da cuando se realiza una mejora de las condiciones individuales o colectivas, es rechazado por los neoliberales porque

(10) Cf. G. Sorman, *La solution libérale,* París, Fayard, 1984 (trad. it. *La soluzione liberale,* Milán, Longanesi, 1985).

conduce al paternalismo y al Estado asistencial. Además, ese concepto de libertad, favorece a grupos políticos que se arrogan el derecho-deber de indicar y formular en qué consiste el verdadero progreso y juzgar, y preestablecer los comportamientos sociales. En esta óptica resulta un corolario necesario la necesidad de la intervención del Estado, del gobierno, para llevar a cabo un plan de redistribución de las oportunidades económicas y sociales entre todos los ciudadanos.

El rechazo o, al menos, la limitación de la intervención del gobierno se justifica porque cualquier intervención, sobre todo en el campo de la redistribución de la renta o de las oportunidades, se resuelve en actos coercitivos. Sin embargo, para evitar el peligro de actos coercitivos realizados por sujetos privados, se reconoce al Estado un poder limitado de coerción. Esto es posible, según Hayek, «sólo si el Estado protege a determinadas esferas privadas de cada individuo frente a las interferencias de otros individuos y delimita tales esferas, no con atribuciones específicas, sino creando las condiciones que permitan al individuo decidir su propio comportamiento con arreglo a ciertas normas que le dicen lo que hará el Estado en las diversas situaciones» (11).

La coerción aplicada por el Estado debe reducirse al mínimo, limitada por normas generales conocidas por todos y, sobre todo, debe ser independiente de la voluntad arbitraria de individuos, grupos e instituciones. En esta óptica se sitúa el modelo de «Estado mínimo», considerado por Robert Nozick como la forma de Estado «más justificable» (12).

El objetivo político de los neoliberales, que Friedman hace consistir en el logro y la conservación «para cada componente de la sociedad, del grado máximo de libertad compatible con la libertad del otro», sólo puede buscarse si se realizan y respetan tres condiciones: el reconocimiento de la responsabilidad individual, la realización de un gobierno de la ley y, en fin, la posibilidad de una libre competencia económica.

La libertad y la responsabilidad individual son, según Hayek, dos elementos inseparables en cuanto que todo individuo debe tener la posibilidad de elegir, pero a la vez «debe sufrir las consecuencias de sus propias acciones» (13). La reivindicación de la responsabilidad individual es, por una parte, un signo de confianza en la racionalidad humana o, al menos, en la posibilidad de obrar racionalmente y, por otra parte, un incentivo para hacer obrar a los individuos «más racionalmente de lo que lo harían de otro modo» (14). Está claro en este punto que los argumentos a favor de la responsabilidad y de la libertad no son válidos para todos, sino sólo para el que posee la capacidad de aprender de la experiencia y de captar el nexo entre causa y efectos. En este contexto adquiere una notable importancia la función y el papel de la enseñanza, y de la escuela

(11) F. A. Hayek, *The Constitution of Liberty, cit.*, p. 40.
(12) R. Nozick, *Anarchy, State and Utopia,* Nueva York, Basic Books, 1974.
(13) F. A. Hayek, *The Constitution of Liberty, cit.*, p. 93.
(14) *Ibidem,* p. 99.

para la formación de individuos capaces de elegir. Segun Hayek, «no educamos a los individuos para una sociedad libre cuando adiestramos a técnicos que se resignan a ser utilizados, incapaces de buscar su propio camino, y que descargan en otros la responsabilidad de asegurar un uso apropiado de sus capacidades y aptitudes» (15).

La libertad y la responsabilidad entran inevitablemente en conflicto con una concepción radical del igualitarismo que no se limita a la igualdad ante la ley, sino que pretende ampliarla a los aspectos materiales, afirmando la existencia o la posibilidad de una igualdad de hecho de todos los seres humanos. Ante la inevitable y limitada variedad de la naturaleza humana, que presenta una amplia gama de capacidades y potencialidades individuales, Hayek considera que el único modo de colocar a los individuos en una posición igual es el tratarlos de modo diverso. El igualitarismo social y económico se pone fraudulentamente al servicio de la estrategia de «aquellos que quieren imponer a la sociedad un modelo de distribución concebido de antemano» (16).

A diferencia del igualitarismo jurídico, el igualitarismo social y económico, con el inevitable recurso a la redistribución, a la nivelación de las condiciones generales y a la intervención del Estado, es rechazado por los neoliberales porque representa una amenaza a la libertad personal y un incentivo a la desresponsabilización.

Los neoliberales no se oponen en principio al intento, por parte de la sociedad, de tender hacia una mayor igualdad material, a condición de que esta acción no se realice a expensas de la libertad. La mayor igualdad social debe considerarse, según Friedman, como «un producto secundario deseable de una sociedad libre, no como su justificación esencial» (17). La sociedad, pues, debe favorecer la adopción de medidas que promuevan tanto la igualdad como la libertad, como en el caso de la limitación de los monopolios privados. Ante el dilema igualdad o libertad, el neoliberal considera que la elección de la segunda es ineluctable.

En este tema social y antropológico crucial se han producido las mayores fricciones con los exponentes del liberalismo radical, en particular con el filósofo americano John Dewey y, obviamente, con toda la tradición socialista, marxista o no (18).

¿Qué modelo de Estado, de sociedad, proponen los neoliberales para conciliar el máximo de libertad con el máximo de justicia social?

Lejos de cualquier forma de esencialismo, de utopismo o de holismo, el modelo socio-político neoliberal está muy articulado, pero destacan en él notables

(15) *Ibidem*, p. 104.
(16) *Ibidem*, p. 110.
(17) M. Friedman, *Capitalism and Freedom*, Chicago, University of Chicago Press, 1962, p. 290.
(18) Hayek reprochaba a Dewey el haber confundido la libertad con el poder. Cf. F. A. Hayek, *The Road to Serfdom*, Londres, RKP 1944, p. 23.

influencias de la teoría de la «sociedad abierta» de Popper, de la tradición constitucionalista europea y, en particular, de la tradición americana y, sobre todo, la concepción alemana del *Rechtsstaat* o gobierno por la ley.

Si la igualdad ante la ley constituye un punto de encuentro entre liberales clásicos y demócratas radicales, el juicio sobre el papel de la mayoría y sobre sus prerrogativas diverge notablemente. Los neoliberales rechazan, como fuente de totalitarismo y de poder despótico, la concepción rousseauniana del gobierno de la mayoría y de la «voluntad general».

Para los demócratas radicales, la voluntad de la mayoría establece no sólo qué es la ley, sino también qué es una ley perfecta. Para limitar esta situación, en la que son evidentes los aspectos autoritarios, los neoliberales consideran fundamental que los poderes de la mayoría estén restringidos por «principios comúnmente aceptados, más allá de los cuales no hay poder legítimo» (19). De este modo quedan a salvo los derechos de las minorías, garantizados contra cualquier intento de atribuir un poder despótico a grupos o individuos en nombre de mayorías proclamadas o de intereses generales.

Poder despótico que se justifica a veces por la presunción de haber realizado o de querer realizar la sociedad perfecta: el utopismo, el racionalismo radical y el mesianismo político con su bagaje de verdades absolutas, de certezas universales y de férreas leyes históricas son la causa y los rasgos característicos, al mismo tiempo, del Estado totalitario, de la sociedad cerrada. Popper afirma que, entre todas las ideas políticas, el deseo de hacer a los hombres perfectos y felices es quizá la más peligrosa. «El intento de realizar el paraíso en la tierra ha producido siempre el infierno» (20).

Junto a Platón, Hegel y Marx, denunciados por Popper como los principales teóricos del totalitarismo en la historia (21), Hayek coloca a Saint Simon y al propio Comte, como paladines del axioma político positivista, según el cual en los fenómenos sociales el conjunto se conoce mejor que las partes. De ahí la superioridad de la colectividad respecto al individuo, que es considerado como una mera abstracción y, por tanto, con poderes limitados y carente de una dignidad y autonomía propia (22).

Hayek detectó ya al final de la Segunda Guerra Mundial los antecedentes de la concepción totalitaria del Estado moderno, no sólo en el historicismo de Hegel, en el cientificismo de Comte, en el nacionalismo romántico de Fichte y en el absolutismo de Bonald, sino, sobre todo, en el pensamiento socialista, marxista o no.

---

(19) F. A. Hayek, *The Constitution of Liberty, cit.*, p. 131.

(20) *Revolution oder Reform? Herbert Marcuse und Karl Popper. Eine Konfrontation,* Munich, Kösel-Verlag, 1971 (trad. it. *Rivoluzione o riforme?,* Roma, Armando, 1977), p. 8.

(21) Cf. K. R. Popper, *The Open Society and its Enemies,* Londres, Routledge & Kegan Paul, 1945.

(22) Cf. F. A. Hayek, *The Counter-Revolution of Science: Studies on the Abuse of Reason,* Glencoe, Free Press of Glencoe, 1955 (trad. it. *L'abuso della ragione,* Florencia, Vallecchi, 1967), p. 217.

La democraticidad de una sociedad y la legitimidad de un gobierno no consisten tanto, para Popper y para los neoliberales, en los fines últimos que persiguen o en el hecho de que sea un grupo social u otro el que gobierna, cuanto en el modo de funcionar las instituciones y en su control por los ciudadanos. La teoría del Estado formulada por los neoliberales se apoya en la relación crucial entre ley y libertad: el Estado, según Hayek, tiene el deber de prevenir «la coerción, la violencia, el fraude y el engaño, y las autoridades públicas pueden utilizar la coerción con el único fin de aplicar normas conocidas de antemano y destinadas a garantiza las mejores condiciones para que el individuo pueda desarrollar sus actividades siguiendo un modelo coherente y racional» (23).

En la línea de la tradición liberal inglesa desde Locke, Hume, Smith a Albert Venn Dicey, del constitucionalismo y del federalismo americano, y del modelo alemán de *Rechtsstaat* que, inspirándose en el pensamiento político de Kant, encontró sus defensores más lúcidos en Wilhelm von Humboldt y en Rudolf von Gneist, Hayek esboza los caracteres esenciales del gobierno de la ley, el único capaz de garantizar la funcionalidad del Estado y la libertad individual al mismo tiempo.

El gobierno de la ley no se limita a reclamar en toda acción la más rigurosa legalidad, sino que «exige que todas las leyes se conformen a ciertos principios» (24). El gobierno de la ley, además de pretender la certeza del derecho y la igualdad ante la ley, viene a limitar y circunscribir los poderes del Estado, incluido el poder legislativo. Aquí se inserta la polémica con la doctrina positiva del derecho.

Hans Kelsen, el padre de la «teoría pura del derecho», había propuesto la identificación entre Estado y ordenamiento jurídico, lo que elimina cualquier restricción al poder de la mayoría, del legislador y, por tanto, del Estado en su conjunto. Kelsen y la escuela del positivismo jurídico, al sostener que el Estado no está vinculado por la ley, no sólo apoyaron, aunque involuntariamente, a los defensores del radicalismo democrático, sino sobre todo a los regímenes totalitarios. «En la Alemania de Hitler y en la Italia fascista, como también en Rusia —escribe Hayek— se llegó a creer que bajo el gobierno de la ley el Estado era no libre, un prisionero de la ley, y para dejarle actuar justamente era necesario romper las cadenas de las normas abstractas. Un Estado libre debía ser un Estado que pudiera tratar como mejor deseara a sus súbditos» (25).

Frente a la presunción positivista e historicista, al mismo tiempo, de que la ciencia es inefable y la razón omnipotente, Popper, Hayek y Friedman reivindican el valor de la libertad individual y de la economía de mercado, porque la competencia en el intercambio de los bienes y de las ideas, bien regulada por mecanismos de salvaguardia y defensa de los usuarios, se opone a cualquier mo-

(23) F. A. Hayek, *The Constitution of Liberty, cit.*, p. 171.
(24) *Ibiden*, p. 237.
(25) *Ibidem*, p. 272.

nopolio y concepción totalitaria de la sociedad. La batalla de los neoliberales contra los modelos de planificación económica centralizada, que en la inmediata posguerra se consideró «la carta del futuro», está motivada no sólo por principios ideales, en cuanto que la planificación presupone una mayor intervención del Estado, una concentración más amplia de poder y, por tanto, una mayor amenaza a la libertad, sino también por la constatación del fracaso de las economías planificadas y por su incapacidad para realizar los objetivos prometidos. Los neoliberales sostienen que sólo un sistema de economía libre de mercado, fundado en la propiedad privada, en el libre cambio, logra conciliar la libertad individual con la eficiencia económica.

Para Friedman existen sólo dos grandes modelos económicos: el socialista y el capitalista. «En sustancia sólo hay dos modelos de coordinación de las actividades económicas de millones de personas.» Uno consiste en la dirección central, que implica el uso de la coerción, y ésta es la técnica adoptada por los ejércitos y por los Estados totalitarios modernos. El otro consiste en la cooperación voluntaria de los individuos, y ésta es la técnica del libre mercado.

La posibilidad de la coordinación mediante la cooperación voluntaria se basa en el presupuesto elemental —y, sin embargo, negado a menudo— de que las dos partes que intervienen en una transacción económica se benefician de ella, *con tal de que la transacción misma se inspire en el principio de bilateralidad y voluntariedad.*

El intercambio, pues, puede realizar la coordinación sin coerción. «Un modelo operativo de sociedades organizadas por medio del intercambio voluntario es una *economía libre de intercambio apoyada en la empresa privada,* es decir, en lo que hemos definido como capitalismo competitivo» (26).

La opción capitalista de los neoliberales no equivale a un retorno al capitalismo puro de la escuela de Manchester y a la doctrina y praxis del *laissez-faire,* contraria a cualquier tipo de intervención del Estado en el campo económico y social.

Popper, aun defendiendo el mercado libre, considera fundamental para la supervivencia de una sociedad democrática y libre la realización de la justicia social, y estima que el reformismo social y político gradual, o *mecánica social del paso a paso,* es la única vía practicable. El conservadurismo y las soluciones revolucionarias, además de no haber alcanzado nunca los objetivos de la justicia social y humana, quedan excluidos por violentos e irracionales (27).

Hayek, que ya en los años treinta se había declarado contrario a un retorno al capitalismo en su forma pura (28), considera un deber —doloroso deber—

---

(26) M. Friedman, *Capitalism and Freedom, cit.,* pp. 32-33.

(27) Cf. K. R. Popper, *The Poverty of Historicism,* Londres, Lowe and Brydone Ltd., 1957, pp. 67-72.

(28) Cf. F. A. Hayek, *Collectivist Economic Planning,* Londres, Routledge, 1935 (trad. it. *Pianificazione economica collettivistica. Studi critici sulle possibilità del socialismo,* Turín, Einaudi, 1946), p. 23.

del Estado el intervenir con leyes y medidas para regular la competencia contra cualquier forma de monopolio privado, y en sectores particulares y tecnológicamente muy sofisticados y avanzados.

Los neoliberales no son contrarios a las intervenciones estatales sobre la distribución de la renta. Pero sólo consideran legítimas estas intervenciones cuando tienden a asegurar una renta mínima para impedir la pobreza y cuando la estructura de los incentivos del mercado de trabajo encuentra algunas dificultades objetivas. El propio Friedman, que surgió en los años sesenta como campeón del *laissez-faire,* haciendo un primer balance de la política económica americana durante la presidencia Reagan, afirma que el Estado social no puede ser desmantelado del todo, sino que deben corregirse sólo las distorsiones causadas por la excesiva injerencia del Estado. «No es posible volver al punto de partida; por ejemplo, a 1900 o a 1920. Mucho de lo creado en los cincuenta años transcurridos merece ser conservado. Pero, en el mismo período, hemos centralizado excesivamente el poder público. Ahora es preciso descentralizarlo. Hemos permitido crecer demasiado a la intervención pública. Ahora es necesario redimensionarlo. La tiranía del *status quo* dificulta la tarea, pero ésta puede y debe realizarse» (29).

Un sistema bien regulado de libre competencia aplicado no sólo en el campo estrictamente económico, sino también en sectores sociales como la asistencia social y sanitaria, la construcción y el urbanismo, la investigación científica y la enseñanza, permite liberar todas las fuerzas y potencialidades individuales, sirve de trampolín para un mayor progreso humano y material y ofrece, sobre todo, a cada individuo o, al menos, a un número muy amplio, la posibilidad de elegir entre varias ofertas y propuestas.

Los análisis y las propuestas hechas por los neoliberales en el campo de la enseñanza y de la investigación científica se basan en la libertad de elección de los padres y en la positividad de la libre competencia entre modelos e instituciones escolares.

3. POR UNA ENSEÑANZA COMPETITIVA

El modelo de sociedad auspiciado por los neoliberales presupone una participación cada vez mayor de los ciudadanos en la gestión de la vida pública, pero sobre todo responsabiliza al individuo atribuyéndole la tarea de hacer opciones libres y racionales. Este sistema presupone un nivel de conocimientos, de destrezas, de cultura capaz de permitir opciones motivadas y responsables. En esta perspectiva se sitúa el interés manifestado por los neoliberales por los problemas educativos y, sobre todo, por las instituciones escolares y su gestión.

(29) M. Friedman, R. Friedman, *Tyranny of the Status Quo,* 1983, p. 71.

Ya a partir del siglo pasado se produjo dentro del movimiento liberal europeo una divergencia entre aquellos liberales, sobre todo anglosajones, que veían en la libertad de enseñanza la vía maestra para difundir la cultura entre amplios estratos de la población y aquellos otros, sobre todo en Italia, que consideraban indispensable una intervención masiva del Estado para ganar la batalla contra el analfabetismo y elevar la condición cultural media de la nación. Esta segunda estrategia se impuso a partir de la segunda mitad del siglo XIX y, por motivos de control ideológico de las masas, llegó a consecuencias extremas con los sistemas totalitarios de nuestro siglo.

También en el sector de la educación los neoliberales buscan un modelo educativo-institucional que salvaguarde la libertad del individuo y, en este caso, de las familias frente a cualquier forma de adoctrinamiento o de coerción ideológica y garantice al mismo tiempo un funcionamiento óptimo de los procesos educativos.

Ludwig von Mises había denunciado el papel conservador desempeñado por la escuela, considerada como vehículo de transmisión de doctrinas y valores tradicionales. La escuela, además, con sus sistemas pedagógicos estaba aquejada de la grave limitación de preparar, en lugar de individuos creativos, dóciles subordinados (30). Este razonamiento peca, sin duda, de simplismo y unilateralidad, inspirándose exclusivamente en un modelo escolar autoritario y conservador, que siguió predominando, sin embargo, en Europa y en América hasta los años cincuenta.

El gran acusado, también en el sector educativo, es el Estado y su modo burocrático de intervencionismo, con el inevitable corolario de los riesgos para la libertad y para el pluralismo político-cultural.

La limitación de la intervención estatal y los márgenes de libertad individual son dos problemas concretos que, según Popper, tampoco en el campo de la educación se pueden resolver con una fórmula rígida y válida en todas las situaciones. «Un cierto grado de control estatal en la educación —sostiene Poper— es necesario para proteger a los jóvenes contra una desidia que los haría incapaces de defender su libertad y para que el Estado garantice unas estructuras educativas disponibles para todos. Pero un excesivo control estatal en el campo educativo es un grave peligro para la libertad, ya que lleva fatalmente al adoctrinamiento» (31).

La relación entre democracia y enseñanza, aun en la perspectiva de la funcionalidad, es el punto central de las propuestas de Hayek sobre la enseñanza, la ciencia y la investigación.

Los neoliberales justifican la intervención del poder político en el campo de la enseñanza a condición de que se limite a garantizar la obligación escolar «has-

(30) L. von Mises, *op. cit.*, p.301.
(31) K. R. Popper, *The Open Society, cit.*, vol. I, p. 161.

ta un cierto nivel mínimo». El gobierno y la sociedad deben preocuparse de que las jóvenes generaciones alcancen un nivel de conocimientos y de cultura que capacite a todos, o al menos a gran parte de los individuos, para realizar opciones responsables y autónomas. Los propios padres, a los que compete la responsabilidad del «bienestar material y moral» de los jóvenes, tampoco pueden gozar de «una libertad ilimitada para tratar a los hijos como quieran» (32).

Hayek no oculta el peligro de que la enseñanza general, con la consiguiente formación de «una cierta escala común de valores», pueda traer consecuencias iliberales, aunque una educación «guiada por los valores definidos» resulta indispensable para una existencia común pacífica.

Aceptada la idea de la enseñanza obligatoria, los neoliberales se preguntan quién debe impartir la educación, en qué cantidad debe impartirse a todos, a quiénes debe favorecerse más y quién ha de cargar con los gastos.

Se da por supuesto que los gastos por la enseñanza obligatoria deben recaer sobre el Estado. Hayek, partiendo de la experiencia de lo que aconteció históricamente en algunos Estados, y particularmente en Prusia, se plantea el problema de la libertad y del adoctrinamiento.

El objetivo de ofrecer una base cultural común a todos los ciudadanos exige, además de la enseñanza obligatoria, la prescripción por el Estado de los ciertos contenidos educativos. Esto origina una centralización del poder en el delicado sector de la formación de las «mentes humanas», con notables problemas para las minorías étnicas o religiosas. El propio control del sistema escolar es fuente de graves y nefastos conflictos en los Estados multinacionales y multirraciales. Lo ocurrido en el imperio austro-húngaro induce a Hayek, testigo de ese fenómeno histórico, a preferir «incluso la educación deficiente de algunos niños a su muerte en los conflictos desencadenados por el control de las instituciones escolares» (33).

El peligro principal que Hayek detecta en un sistema escolar centralizado y dominado por el gobierno, es la tentación de homogeneizar y uniformar las «mentes de los hombres» para imponer un sistema político totalitario o una sola cultura, un sistema de creencias uniforme a costa de la libertad y la personalidad de los individuos. Para evitar este peligro, Hayek considera que el Estado debe dejar de «ser el principal dispensador de la educación», y ha de convertirse en «el protector imparcial del individuo contra el uso» de técnicas psicológicas destinadas a falsear la personalidad y las mentes de los jóvenes (34).

Hayek sostiene que el Estado, a diferencia de lo que ocurría en el pasado, puede dejar la organización y la gestión de la enseñanza al sector privado, salvo cuando el número de alumnos es demasiado bajo y el costo demasiado eleva-

(32) F. A. Hayek, *The Constitution of Liberty, cit.*, p. 419.
(33) *Ibidem*, p. 421.
(34) *Ibidem*, p. 423.

do, dificultando la existencia de escuelas privadas. El papel del Estado se limitaría, pues, a la ayuda económica directa a las familias y a garantizar un nivel cultural y la normativa pedagógica mínima para todas las escuelas.

Un problema más importante y complejo es, en cambio, el modo de elegir a los jóvenes que hayan de prolongar la educación más allá del mínimo general, dado que los costes de esta educación son considerables. En cualquier caso, los costes que asumiría la sociedad por la enseñanza superior redundarían en ventajas económicas para toda la comunidad.

¿Qué criterios, qué parámetros y qué principios políticos deben presidir la selección de los jóvenes para los estudios superiores? Hayek estima que es imposible determinar parámetros unívocos y soluciones racionales, y que es problemático utilizar la enseñanza, mediante la intervención pública, «como instrumento de fines y objetivos igualitarios» (35). Hay que evitar, sobre todo, que sea una sola autoridad la que conserve el monopolio de juzgar sobre la oportunidad y las ventajas económicas de invertir en determinadas formas y tipos de educación y de modelos escolares. Y esto, entre otras cosas, porque no existe ni puede existir un criterio único para decidir sobre la importancia y las ventajas relativas de determinados finales y métodos educativos. «Quizá en ningún otro campo —sostiene Hayek— es tan importante el poder disponer constantemente de alternativas como en el campo de la educación, cuya tarea consiste en preparar a los jóvenes para un mundo en constante evolución» (36).

Hayek se declara muy escéptico sobre la posibilidad de crear una situación en la que todos los jóvenes «puedan partir con las mismas posibilidades». Si es justo que la sociedad sortee los obstáculos económicos con los medios más adecuados, resulta imposible e inoportuno pretender que todos partan con las mismas posibilidades, porque esto sólo podría realizarse mediante una nivelación a la baja de las capacidades y potencialidades individuales.

Hayek rechaza la tesis de que la enseñanza debe impartirse sólo a los niños de probada capacidad, ya que implica el peligro de clasificar a toda la población «a base de un test objetivo», y con arreglo a concepciones arbitrarias sobre el «mérito» y las «capacidades» individuales. Según los neoliberales, la sociedad debe multiplicar las ocasiones para todos. Hay que tener en cuenta, además, que esto favorecerá, no sólo a los mejores, sino sobre todo al que sepa aprovechar tales ocasiones. La desconfianza o, más exactamente, la resignación de los neoliberales ante las desigualdades naturales y sociales los lleva, también en el campo de la educación, a una especie de fatalismo. Según Hayek, «dado que la aportación principal de un individuo es la de aprovechar lo mejor posible los casos fortuitos que se le presentan, el éxito es, en buen parte, una cuestión de suerte» (37).

---

(35) *Ibidem*, p. 426.
(36) *Ibidem*, p. 427.
(37) *Ibidem*, p. 431.

Hayek defiende la concepción elitista de la educación superior, no sólo por motivos políticos y organizativos, sino por la necesidad de hacer progresar la ciencia y los conocimientos humanos mediante la investigación científica, que debe estar en manos de los mejores. Hayek advierte «el peligro de que en algunos campos del saber la expansión democrática de la educación sea un obstáculo para ese trabajo original que es la fuente viva del conocimiento» (38).

En el campo de la investigación, como en el de la economía, la competencia y la gratificación económica son indispensables para el progreso de la ciencia. Además, la imprevisibilidad del mundo de la ciencia y el ritmo acelerado de las transformaciones y de la innovación técnico-científica, hacen que resulte inútil o incluso perjudicial un plan de investigación impuesto desde arriba y destinado a la consecución de objetivos utilitarios. Hayek insiste también por motivos éticos y políticos en la necesidad de «proteger las instituciones científicas contra interferencias improcedentes por parte de los intereses políticos y económicos», sobre todo en el campo de las ciencias sociales, «donde la presión se ejerce a menudo en nombre de fines muy idealistas y ampliamente aceptados» (39).

La autonomía, incluso económica, de los investigadores permitirá un rápido progreso de la ciencia, y también la conservación de la libertad de investigación y de pensamiento. En el campo de la ciencia, de la cultura y de la instrucción, según Hayek, la libertad es fundamental para el desarrollo de los conocimientos y del patrimonio cultural tradicional: sólo la libertad intelectual y la experiencia pueden permitirse el ir más allá del dato contingente y valorar las potencialidades intelectuales de los individuos.

4. EL SISTEMA DE LOS «BONOS-ESCUELA»

Los problemas y los temas políticos en torno a la educación y a las instituciones escolares planteados por Hayek, encuentran respuestas orgánicas en Friedman y en algunos estudiosos del *Institut of Economic Affairs,* Como Christopher Jencks, E. G. West y A. Maynard (40), para tutelar la libertad de elección de los padres y para enmendar los presuntos fallos del intervencionismo estatal. Friedman, convencido de los «efectos inducidos» de la educación en una sociedad estable y democrática, estima que las políticas escolares caracterizadas por una intervención masiva o por un monopolio del gobierno, han fracasado. «El gasto de la enseñanza ha crecido vertiginosamente, pero todos reconocen que la calidad de la enseñanza es bastante baja» (41).

(38) *Ibidem,* pp. 431-432.

(39) *Ibidem,* p. 434.

(40) Cf. C. Jencks, *Education Vouchers: A Report on Financing Elementary Education by Grants to Parents,* Londres, Center for the Study of Publish Policy, Cambridge, 1970; E. G. West, *Education and the State,* Londres, IEA, 1965; A. Maynard, *Experiment with Choice in Education,* Londres, IEA, 1975.

(41) M. Friedman, R. Friedman, *Free to Choose,* Londres, Secker and Warburg, 1980, p. 126.

Friedman apoya esta afirmación en los datos, un tanto alarmantes, contenidos en el informe *A Nation at Risk,* presentado en abril de 1983 por la *National Commission on Excellence in Education* del presidente Ronald Reagan (42).

Según la comisión, el nivel medio de preparación de los jóvenes que salen de las escuelas públicas americanas ha empeorado notablemene en los últimos treinta años, al tiempo que aumentó en forma considerable la parte del presupuesto estatal destinada a la enseñanza. «El gasto, tanto público como privado de la enseñanza elemental, secundaria y superior, se ha más que duplicado en relación con la renta nacional a partir de 1929, pasando del 3,8 por 100 en 1929 al 8,5 por 100 en 1981. El gasto por alumno en las escuelas elementales y secundarias públicas (incrementado por la inflación) se ha multiplicado por más de cinco en el mismo período (de 395 dólares a 2.275 dólares)» (43).

Friedman no está de acuerdo con el análisis de las causas ni con los remedios sugeridos por la comisión. El impacto de los medios de difusión, la disgregación de las familias, las transformaciones sociales y culturales de los últimos decenios, han contribuido, sin duda, al deterioro del nivel escolar, pero no son las causas principales. Las recomendaciones de la Comisión, como son la prolongación del curso escolar, un mayor margen para la enseñanza científica, la profundización en el estudio del inglés o mayores ayudas económicas a las escuelas públicas son sólo paliativos. La verdadera causa del deterioro de la escuela es la centralización y la burocratización, que han restado a los padres una buena parte de su derecho de elección y de control sobre la educación de los hijos: «El medio más eficaz, y quizá el único modo de restituir a los padres el control, es una situación en la que éstos puedan elegir los colegios donde puedan enviar a sus hijos y puedan trasladarlos de un colegio a otro si no están satisfechos» (44).

De ese modo, Friedman introduce también en el campo de la enseñanza el mismo criterio básico de la libre competencia como método para garantizar la eficiencia y el progreso, y tutelar al mismo tiempo la libertad de elección de los usuarios, que en este caso serían los padres. El problema de la enseñanza general se convierte así en un problema económico, de eficiencia, y viene a perder gran parte de las connotaciones y valores éticos, sociales y políticos. Valores que sirven a menudo para enmascarar intereses de individuos y grupos, en particular de los sindicatos de enseñanza y de la burocracia ministerial, que temen una transformación radical de la organización escolar actual.

La preocupación de Friedman por los problemas escolares no es reciente: un artículo suyo de 1955 habla de los límites de la intervención del Estado en

---

(42) Cf. National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform,* Washington D. C., U. S. Government Printing Office, 1983 (trad. esp. en *Revista de Educación,* n.° 278, 1985).

(43) M. Friedman, R. Friedman, *Tyranny of the Status Quo, cit.,* p. 148.

(44) *Ibidem,* p. 149.

el campo escolar, y propone como alternativa la adopción de un sistema de bonos-escuela (45).

La lucha de Friedman contra el control público del sistema escolar nace de la conciencia del peligro de autoritarismo y masificación latente en él. Históricamente fueron precisamente la Prusia «aristocrática y autoritaria» y la Francia bajo Napoleón «los pioneros del control del Estado sobre la enseñanza. Los intelectuales orientados hacia el socialismo, en los Estados Unidos, en Gran Bretaña y posteriormente en la Francia republicana, fueron los principales defensores del control del Estado en los respectivos países» (46).

Friedman une al aspecto político el aspecto pragmático y económico, y subraya su importancia, señalando también en el campo educativo-escolar los mismos mecanismos que regulan el mercado, en particular la competencia y la libertad de elección. «En la escuela, los padres y los hijos son los usuarios, y los enseñantes y los administradores escolares son los productores» (47). El sistema escolar público, más o menos centralizado y burocratizado, si tutela los intereses de los enseñantes, de los administradores y de los sindicatos, reduce los poderes de los padres y anula sus derechos.

El propio sistema escolar puro, donde coexisten escuelas públicas y privadas, no sólo no elimina las intromisiones estatales, sino que acentúa los desequilibrios y las desigualdades socio-económicas. «En el campo de la enseñanza, aquellos que pertenecen a las clases con una renta superior, conservan su libertad de elección. Pueden enviar a sus hijos a escuelas privadas, pagando de hecho dos veces su educación: una vez en impuestos para financiar el sistema de enseñanza pública y otra en gastos escolares» (48). Desigualdades y discriminaciones que se dan también dentro de los colegios públicos según el diferente nivel socio-económico de las localidades o barrios urbanos donde están ubicados.

Friedman, como todos los neoliberales, está convencido (y en *Free to Chose* aduce algunos ejemplos significativos) de que la escuelas nacidas de la iniciativa privada funcionan mejor que las públicas, porque los padres ejercen un mayor control en la educación de los hijos, y pueden elegir materias de enseñanza. «El control se ha arrebatado a los burócratas para restituirlo a aquellos a los que pertenece» (49).

Friedman rechaza con desdén la tesis de los defensores del intervencionismo escolar según la cual los padres, en particular los de extracción social y cultural modesta, se preocupan poco de la enseñanza de los hijos y no pueden ser

(45) Cf. M. Friedman, *The Role of Government in Education*, en *Economics and the Public Interest* (bajo el cuidado de R. A. Solo), New Brunswick, Rutgers University Press, 1955. El artículo revisado se convirtió en el capítulo sexto de *Capitalism and Freedom* de 1962.

(46) M. Friedman y R. Friedman, *Free to Choose, cit.*, p. 155.

(47) *Ibidem*, p. 157.

(48) *Ibidem*, p. 158.

(49) *Ibidem*, p. 159.

competentes en la elección del modelo educativo. Hay padres sin capacidad ni voluntad de ofrecer una enseñanza óptima para los hijos, pero son una pequeña minoría, según Friedman. Son, en cambio, numerosos y significativos los casos de padres que hacen grandes sacrificios económicos por el bien de los hijos.

El sistema más sencillo y eficaz, según los neoliberales, para garantizar a los padres la libertad de elección, manteniendo las fuentes actuales de financiación, es el de los bonos-escuela. Según el proyecto propuesto en 1955 por Friedman, los padres recibirían una bonificación económica con un valor correspondiente al gasto medio para la matrícula. Los padres podrían integrar la diferencia respecto al gasto deseado. El bono podría emplearse en cualquier escuela estatal o privada y no habría condiciones vinculantes sobre el modo de elección de los alumnos por las escuelas.

Christopher Jencks propone, en cambio, que el bono cubra todo el coste medio de la enseñanza; pero las escuelas, tanto estatales como privadas, deben comprometerse a no hacer pagar tasas de matrícula y de asistencia, ya que el bono debe ser el único pago efectuado por los padres (50). Las escuelas, además, no deben hacer ninguna selección: si la demanda de matrícula supera la oferta, parte de las plazas disponibles deben ser adjudicadas mediante sorteo. Jencks, en fin, propone numerosos y minuciosos controles burocráticos sobre las escuelas y sobre las opciones de los padres.

Los dos esquemas de bonos presentan algunas diferencias: más liberista el de Friedman, destinado sobre todo a igualar el gasto efectivo para los padres en mayor medida que el de Jencks. El hecho de que los bonos se puedan utilizar también en las escuelas públicas, sin límites de pertenencia territorial, daría a los padres mayores oportunidades de elección y obligaría a aquéllas a competir entre sí o con las escuelas privadas.

Friedman quiere llegar incluso a una liberalización y privatización total del «mercado escolar», salvo la financiación pública de las familias necesitadas. Pero en este caso los menos favorecidos no reciben directamente los servicios, sino los medios económicos para procurárselos según sus propias preferencias.

Friedman cree que, si se da vía libre al mercado privado, después de las inevitables dificultades del período de transición, el nivel cualitativo de la enseñanza subirá notablemente. Y cita en favor de su tesis unas palabras de Adam Smith: «La fuerza y la coacción pueden ser necesarias sin duda, en cierta medida, para obligar a los niños... a adquirir aquellos hábitos educativos que se consideran necesarios durante este primer período de la vida; pero a partir de los doce o trece años de edad, si el enseñante cumple con su deber, la fuerza y la coacción difícilmente son necesarias para desarrollar cualquier parte de la en-

(50) Jencks propone que se dé a los padres con rentas muy modestas una suma a tanto alzado adicionalmente al bono base. Cf. C. Jencks, *op. cit.*, pp. 31-32.

señanza... Téngase en cuenta que los aspectos educativos que no cuentan con instituciones públicas son en general los que mejor se enseñan» (51).

En una serie de transmisiones televisivas difundidas por el Public Broadcasting Service en 1980, Friedman explicó mejor la naturaleza, los fines y, sobre todo, el mecanismo de funcionamiento de los bonos-escuela, refutando las objeciones de sus adversarios.

En muchas naciones el problema de la laicidad del Estado y de la escuela, y de las relaciones entre el Estado y la Iglesia, se presenta con especial gravedad y da lugar a veces a polémicas y enfrentamientos apasionados. En los Estados Unidos la intervención del Estado en favor de las iglesias e instituciones religiosas está severamente prohibida por la Constitución, y en muchas ocasiones el Tribunal Supremo se ha pronunciado contra toda ley que prevé formas de ayuda económica a los padres que envían sus hijos a los colegios religiosos. Friedman no rechaza la laicidad del Estado, pero señala que «los bonos irían a los padres y no a las escuelas». El sistema actual discrimina y penaliza a los padres, que deben someterse al «sistema de valores y de creencias» impartido por las escuelas públicas. «La situación actual —concluye Friedman— reduce la libertad de los padres que no aceptan el pensamiento religioso de las escuelas públicas, y aquéllos se ven obligados a pagar por el adoctrinamiento de sus hijos, o a pagar más para evitar que sus hijos sean adoctrinados» (52).

Respecto a la objeción del agravio que supone el costo total de la enseñanza para los contribuyentes, independientemente de que el nuevo sistema acabe con la discriminación contra los padres que envían los hijos a colegios no estatales, Friedman propone que el importe del bono sea menor que el costo actual de un alumno de escuela pública. Y para impedir o, al menos, limitar al máximo la posibilidad de fraude, el bono debería ser utilizado solamente en escuelas autorizadas por el Estado.

El sistema de los bonos-escuela, en la versión de Friedman, o en la de Jencks u otros (53), ha despertado un notable interés en el mundo anglosajón e incluso en ambientes de izquierda (54). Numerosas organizaciones americanas, como *Citizens for Educational Freedom, National Association for Personal Rights in Education* y *Education Voucher Institute,* lo apoyan, e incluso el *Federal Office of Economist Opportunity* y, más tarde, el *Federal Institute of Education* han alentado y financiado investigaciones y experimentos.

Aunque el proyecto de los bonos-escuela ha aumentado en los últimos años su popularidad, los experimentos efectuados hasta ahora en los EE. UU. y en Gran Bretaña han encontrado escaso éxito (55).

---

(51) A. Smith, *The Wealth of Nation,* 1776, pp. 930-934.

(52) M. Friedman, R. Friedman, *Free to Choose, cit.,* pp. 164-165.

(53) Maynard describe incluso ocho tipos diversos de esquema, pero los principales modelos son los de Friedman y de Jencks. Cf. A. Maynard, *op. cit.,* pp. 27-33.

(54) Cf. N. Bosanquet, *op. cit.,* p. 239.

(55) Los experimentos más significativos se han producido en el distrito de Alum Rock de

Friedman atribuye este escaso éxito de los experimentos de bonos-escuela, como también la resistencia a cualquier intento de introducir los mecanismos del mercado competitivo en el campo escolar, a los intereses particulares de la burocracia escolar, y a la resistencia corporativa de los enseñantes y de sus sindicatos (56). En todo caso, Friedman se muestra optimista sobre el éxito futuro de su proyecto: el creciente descontento sobre la escuela, una mayor sensibilización de los padres y el aumento del consenso popular sobre la escuela privada constituyen señales positivas para el cambio del sistema actual.

Mayor fortuna ha tenido, en cambio, el sistema de los préstamos a los estudiantes de las escuelas superiores y de la universidad. Friedman condena como ineficiente e inmoral la práctica de financiar mediante los impuestos directos la enseñanza superior. Los jóvenes que asisten a las escuelas superiores y a la universidad provienen de familias con renta algo más alta que la de las familias de los jóvenes que no prosiguen los estudios después de los cursos obligatorios; pero ambos grupos de familias pagan las tasas. Según Friedman, no existe «ninguna razón para subvencionar a personas que reciben una enseñanza superior a expensas de aquellos que se ven privados de ella» (57).

La solución propuesta es dar a todos los jóvenes, independientemente de la renta, posición social de la familia, sexo, religión, raza o residencia, la oportunidad de recibir la enseñanza superior que prefieran, a condición de que se comprometan a pagar la enseñanza recibida. El abono puede hacerse inmediatamente o a plazo, atendiendo a la mayor renta que la enseñanza hará posible. Los préstamos pueden ser concedidos por instituciones privadas o públicas. Este sistema, que ha tenido mayor éxito que los bonos-escuela, confiere a los estudiantes y a sus familias mayores libertades de elección, promueve, mediante la competencia, mejoras cualitativas e impulsa la diversificación y la experimentación.

Las propuestas de los neoliberalistas en el campo escolar, si bien tropiezan con una realidad histórica, social e institucional que no cabe ignorar o condenar en bloque, se orientan hacia un cambio radical de la organización escolar. Para garantizar la libertad y la eficiencia, los neoliberales defienden la introducción de la competencia también en el campo de la enseñanza. «Las escuelas privadas —concluye Friedman— ofrecen, a menudo, una enseñanza mucho mejor que las escuelas públicas a mitad de precio o menos. Las escuelas no constituyen una excepción en la regla general según la cual cualquier cosa que haga el gobierno tiende a costar dos veces lo que cuesta en el mercado privado. El ver-

---

California, en Seattle, en Gary de Indiana, en New Hampshire, en el East Hartford y en Gran Bretaña, sección de Ashford de la Kent Education Authority. Cf. Kent County Council, *Education Vouchers in Kent:* Appendix 4, *The American Experience,* Kent County Council, 1978, pp. 88-92.

(56) Friedman combate en particular la política de los dos sindicatos escolares americanos más importantes, la *National Education Association,* y el *American Federation of Teachers,* más interesados en el aumento de los sueldos que en mejorar la calidad de la enseñanza. Cf. M. Friedman, R. Friedman. *Tyranny of the Status Quo, cit.,* pp. 151-152.

(57) M. Friedman y R. Friedman, *Free to Choose, cit.,* p. 183.

dadero problema no es gastar más, sino colocar al usuario —los padres y el estudiante— en posición de mando» (58).

5. NEOLIBERALISMO Y CONSERVADURISMO

Es proverbial la confusión semántica que existe en el mundo político, económico y también filosófico: confusión causada, ante todo, por la dificultad de encasillar y etiquetar con precisión a pensadores, corrientes de pensamiento, fenómenos culturales y políticos, confusión agravada y exasperada a veces, y no siempre de buena fe, por las posiciones competitivas. Términos como conservadurismo/progresismo, derecha/izquierda, liberalismo/socialismo, democracia/autoritarismo, etc., dan lugar a batallas verbales en las que se pierde la referencia a la realidad, a los problemas concretos, y se da pie a formas de desinformación. Toda una serie de circunstancias históricas llevó, sobre todo en Europa a partir del siglo XIX, a identificar liberalismo con conservadurismo, con la derecha, y se ha creado el axioma (como tal, no verificable) de que el socialismo es igual a izquierda, que es igual a progreso.

El conservadurismo, como afirma el politólogo Guy Sorman, es una actitud, mientras que el liberalismo es un proyecto de sociedad, «un modelo utópico al que la política puede hacer referencia» (59).

El modelo popperiano de «sociedad abierta» que preconizan, directa o indirectamente, los neoliberales no es ciertamente una sociedad estática, anclada en el pasado e insensible a los problemas sociales, sobre todo los de las clases sociales más humildes. La opción de Popper no es entre conservación y revolución, ya que condena a ambas, sino la de un reformismo gradual, ajeno a cualquier forma de dogmatismo, de utopismo acrítico y de coerción. Es ejemplar en este sentido la confrontación/encuentro en los años setenta con Herbert Marcuse y con otros exponentes de las corrientes marxistas revolucionarias.

Dentro del campo del liberalismo han existido siempre posiciones conservadoras y posiciones radicales que han caminado en línea paralela, divergente o convergente. Noberto Bobbio detecta estas dos posiciones competitivas en Alexis de Tocqueville y en John Stuart Mill (60). Se trata, en efecto, de dos modos diversos de concebir la libertad y de afrontar los problemas en el campo socio-político.

En cualquier caso, ningún liberal, en el verdadero sentido de la palabra, puede aceptar formas, siquiera atenuadas, de centralización del poder o de absolutismo. Desde Kant en adelante los liberales han rechazado siempre las formas tradicionales del paternalismo, sea que se oculten en los pliegues del absolutis-

(58) M. Friedman y R. Friedman, *Tyranny of the Status Quo, cit.*, p. 169.
(59) F. Sorman, *op. cit.*, p. 9.
(60) Cf. N. Bobbio, *Liberalismo e democrazia,* Milán, Angeli, 1985, pp. 39-50.

mo ilustrado del siglo XVIII, recuperado a finales del siglo siguiente por Bismarck, sea que se presenten, como en las teorías tradicionalistas de Louis de Bonald y Joseph de Maistre, como la única forma de gobierno para conseguir la felicidad de masas incapaces de autogobernarse (61).

Los neoliberales se sienten incómodos dentro de estas esquematizaciones políticas y, aun siendo contrarios a cualquier forma de intervención violenta y revolucionaria en la sociedad, se inclinan más a apoyar reformas radicales en aquellos sectores, como puntualiza Friedman, donde consideran necesario restablecer los justos equilibrios entre la libertad y la coerción. «Nosotros no queremos cooperar en la perpetuación de las intervenciones estatales que han obstaculizado tan gravemente nuestra libertad, aunque intentamos, obviamente, conservar aquellas intervenciones que la han favorecido» (62).

Sobre las relaciones entre el conservadurismo y el liberalismo, el que ha señalado realmente el núcleo de la cuestión y ofrecido una explicación serena y convincente es sin duda Hayek.

En 1960 escribía que «en una época en que gran parte de los movimientos considerados como progresistas son favorables a ulteriores atentados a la libertad individual, el amante de la libertad consume fácilmente todas sus energías oponiéndose a tal postura. Es muy frecuente que en este punto se una a aquellos que se resisten a cualquier cambio. Hoy, en las cuestiones de política corriente, el amante de la libertad no suele tener otra opción que apoyar a los partidos conservadores (...). La confusión actual sobre la situación que lleva a los defensores de la libertad y a los verdaderos conservadores a unirse para evitar la evolución que amenaza a sus diversos ideales, está llena de peligros. Es importante, pues, distinguir claramente entre esta posición y aquella otra que se conoce de tiempo atrás, quizá más propiamente, como conservadurismo» (63).

Históricamente, y durante todo el siglo XIX, liberales y conservadores eran dos fuerzas antagónicas que sólo al surgir el socialismo, y en algunos casos frente a la afirmación de sistemas totalitarios, encontraron puntos de encuentro y momentos para librar batallas comunes.

Mientras que los neoliberales persiguen un modelo de sociedad destinado a realizarse mediante la convicción, el consenso, el desarrollo y la confrontación abierta de las ideas, los conservadores no cuentan con un principio guía. Se limitan a desarrollar una oposición contra todo cambio más o menos radical y contra cualquier fermento político, cultural y social. El propio movimiento neoconservador americano, que ha encontrado desde principios de los años setenta en Irving Kristol, Daniel Moynihan, Daniel Bell, Samuel Huntington y Nathan Glaser, y en el *American Enterprise Institute* (64), sus principales puntos de re-

(64) P. Steinfels, *The Neoconservatives. The Men who are changing America's politics,* Nueva York, Simon & Schuster, 1979 (trad. it. *I Neoconservatori,* Milán, Rizzoli, 1982).

(61) L. von Mises, *op. cit.,* p. 833.

(62) M. Friedman, *Capitalism and Freedom, cit.,* p. 24.

(63) F. A. Hayek, *The Constitution of Liberty, cit.,* p. 441.

ferencia intelectual, se ha alineado muchas veces a favor de opciones y preferencias políticas más próximas a las socialistas que a las neoliberales. Ante la presunta crisis de América y de Occidente en general, los neoconservadores presentan como único remedio una mayor intervención del Estado y el refuerzo de la autoridad de los gobiernos. El propio fracaso económico-social del *Welfare State* y de la johnsoniana *Great Society* no es imputable al mecanismo perverso de la interferencia del Estado en el mercado libre o a la mala gestión burocrática y fiscal, como han sostenido los neoliberales, sino que es la consecuencia de la caída de autoridad moral y política de los gobiernos y del debilitamiento de las creencias y de las actitudes morales del pueblo.

Los conservadores, escépticos y temerosos ante el cambio y ante las fuerzas equilibradoras que se desarrollan espontáneamente dentro de la sociedad, «tienden a servirse de los poderes públicos para impedir un cambio o para limitar su alcance a lo que satisfaga la mente más medrosa» (65).

Neoliberales y conservadores discrepan en el tema del nacionalismo y en el tema religioso.

El nacionalismo moderno, cuyo origen Popper sitúa en el idealismo alemán y paticularmente en Fichte y Hegel (66), además de constituir un elemento de perturbación dentro de un sistema de libre mercado, representa un obstáculo grave para el desarrollo y la circulación de las ideas. La aversión de los neoliberales a toda forma de nacionalismo no significa rechazo de ese sentimiento patriótico que se expresa «en una profunda adhesión a las tradiciones nacionales» (67).

Los neoliberales, aunque se muestran indiferentes a los problemas religiosos, son totalmente contrarios a cualquier forma de racionalismo radical antirreligioso y, sobre todo, anticlerical. A diferencia de los conservadores católicos como de Bonald, de Maistre o Juan Donoso Cortés, Hayek señala que «por muy hondas que sean sus convicciones espirituales, el neoliberal «no se considerará nunca autorizado a imponerlas a otros, y, para él, lo espiritual y lo temporal son esferas diversas que no hay que confundir» (68).

Dentro de unas posiciones complejas y diferenciadas, entre límites y contradicciones inevitables, el reto neoliberal sigue una directriz lúcida que, desarrollando los principios del liberalismo clásico, se fija como objetivo en la sociedad contemporánea la defensa de las potencialidades individuales contra todos los poderes arbitrarios y contra aquellos obstáculos e impedimentos que «la locura humana» intenta construir siempre. Y en este cuadro la problemática educativa y el máximo desarrollo de las instituciones escolares desempeñan un papel esencial en la preparación de ciudadanos libres y responsables.

---

(65) F. A. Hayek, *The Constitution of Liberty, cit.*, p. 444.
(66) Cf. K. R. Popper, *The Open Society, cit.*, pp. 68-79.
(67) F. A. Hayek, *The Constitution of Liberty, cit.*, p. 450.
(68) *Ibidem*, p. 452.

6. EL RETO NEOLIBERAL PARA LA EDUCACION

El modelo social, económico y político que emerge de la cultura, de las elaboraciones ideológicas y de las propuestas operativas del neoliberalismo representa un intento, bajo ciertos aspectos, utópico de salvaguardar y tutelar los espacios de libertad, autonomía y creatividad de los individuos en una sociedad compleja y articulada como es la occidental. Estrechamente ligados a la libertad de elección y a la responsabilidad de los individuos aparecen la búsqueda de la eficiencia y el desarrollo y valoración de las potencialidades y capacidades individuales mediante un funcionamiento correcto de aquellas reglas y mecanismos de la libre competencia y del mercado económico que constituyen la base de un sistema capitalista democrático avanzado.

En esta perspectiva los neoliberales afrontan la problemática escolar y educativa, tanto en su aspecto de puesta a punto de los fines educativos en términos humanos y sociales, como en la búsqueda de instrumentos, instituciones y ordenamientos educativos capaces de obtener un máximo de resultados culturales y sociales, y de respetar y valorizar al mismo tiempo los derechos y la libertad de los estudiantes y de las familias.

En un contexto social y político donde se deja a cada ciudadano una considerable libertad de elección y márgenes amplios de autonomía y de responsabilidad, el nivel educativo y cultural no puede quedar en grados inferiores o cualitativamente modestos: junto a un mínimo de educación generalizada, los neoliberales consideran fundamental aumentar cualitativa y cuantitativamente la enseñanza superior y la preparación humana y profesional, a fin de seguir y no sufrir pasivamente los ritmos de crecimiento y de transformación de la sociedad tecnológica y postindustrial.

Más que el sistema de los préstamos a los estudiantes de las escuelas superiores, la propuesta más original y peculiar es el sistema de los bonos-escuela. Los neoliberales han descubierto en este instrumento, en la versión original propuesta desde 1955 por Friedman o en las versiones eleboradas durante los años siguientes, un sistema que, devolviendo una amplia libertad de elección a las familias, activa aquellos mecanismos de estímulo y de competitividad entre las instituciones escolares, públicas y privadas, que son las únicas capaces de incentivar recursos financieros más amplios e intervenciones culturales en favor de un servicio educativo más eficiente y que responda mejor a las exigencias de la sociedad occidental.

La propuesta de los bonos-escuela ha sido aceptada y defendida en estos últimos años por sectores políticos, culturales e ideológicos de distinto signo.

La tesis sostenida por el mundo católico de dar a las familias las posibilidades financieras para elegir el tipo de escuela que mejor responda a sus propias aspiraciones culturales e ideológicas, ya sea mediante el sistema de los bonos-escuela u otras formas de financiación directa, o bien facilitando la asistencia a los colegios privados mediante la creación de un sistema escolar integrado,

difiere en la sustancia y en las motivaciones de las tesis de los neoliberales. Mientras que estos últimos ponen el énfasis en el aspecto de la eficiencia y la competitividad, el mundo católico ha insistido siempre en la defensa de la libertad y del papel primario de la familia en la elección del modelo educativo, más que en la defensa de la escuela católica en sí.

La propuesta escolar neoliberal tiene en cuenta los derechos de la familia y de las comunidades en el campo educativo, pero subraya más que nada los aspectos de libertad individual y los mecanismos de progreso y desarrollo activados por una competencia sana y regulada entre instituciones e iniciativas privadas y públicas.

En conclusión, una política escolar de inspiración neoliberal no puede integrarse en sistemas políticos, económicos, sociales e institucionales caracterizados por una fuerte presencia de la intervención del Estado, y por una centralización de los poderes y de las instancias decisionales, donde el espacio para la iniciativa de los ciudadanos o de los cuerpos intermedios y la responsabilidad correspondiente quedan relegados a ámbitos restringidos y marginales. Un modelo escolar neoliberal no podrá encontrar, como señaló Friedman, y como se ha comprobado en algunos casos, una realización positiva si no es en un organismo social, político y económico donde los principios fundamentales del neoliberalismo (libertad y responsabilidad individuales, economía libre de mercado, descentralización, autonomía, etc.) hayan encontrado su plena realización. De lo contrario, cualquier proyecto de liberalizar el sistema escolar-educativo estará destinado al fracaso o a sufrir compromisos y deformaciones con evidente daño para la calidad, el funcionamiento y los objetivos pedagógicos y sociales.

Originalmente publicado en *Studi di Storia dell'Educazione,* n.° 6, 1986. Se traduce y reimprime con la autorización del director de la revista.

E S T U D I O S

CRISIS DE ACUMULACION Y RESPUESTA EDUCATIVA DE LA «NUEVA DERECHA»

SARA MORGENSTERN DE FINKEL (*)

1. INTRODUCCION

La crisis económica que desde la década de los setenta experimentó el mundo capitalista, acentuó las críticas al Estado Benefactor e incentivó el desarrollo de las propuestas monetaristas frente al keynesianismo. Este movimiento ideológico, caracterizado muy esquemáticamente como Nueva Derecha, sirvió como marco referencial para la justificación de las políticas puestas en práctica por gobiernos conservadores tales como los de Reagan, Thatcher, Köhl y Nakasone.

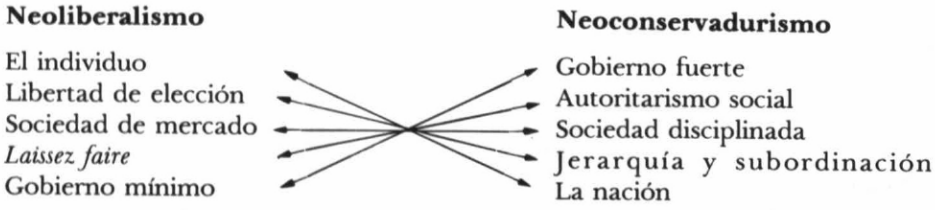
Como toda etiqueta, la expresión Nueva Derecha no da cuenta de una multitud de matices, ni comprende todas las teorizaciones que se le adjudican. Es más bien en el plano de las políticas concretas donde pueden encontrarse los rasgos que configuran su identidad, ya que desde el punto de vista teórico, y más allá de ciertas sofisticaciones, no parece aportar nuevos conocimientos a la ciencia económica. Su éxito relativo reside en la adecuación a los programas políticos de las fracciones burguesas dominantes en algunos países centrales pero, como sabemos, este éxito no está garantizado de antemano, puesto que depende de la resistencia de las fuerzas sociales organizadas en el contexto histórico de cada sociedad.

Por otra parte, las políticas de la Nueva Derecha efectivamente puestas en práctica, se dan dentro de un amplio espectro, que sería erróneo limitar a administraciones conservadoras como las señaladas más arriba. Muchas medidas tomadas por gobiernos socialdemocrátas serían perfectamente compatibles con los esquemas de eficacia de la Nueva Derecha. No hace mucho que el ex ministro Miguel Boyer, como parte de un programa que postulaba la necesidad de liberalización casi total de la economía, aconsejaba «suprimir la rigidez del sistema educativo mediante la presión competitiva de la enseñanza privada, para evitar el mantenimiento de altas subvenciones públicas a quienes tienen recursos para estudiar» (1).

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid).

(1) *El País*, 9 de agosto de 1986.

Tampoco hay consenso acerca de qué es «nuevo» dentro de los sectores políticos tradicionalmente considerados de derecha. Por ejemplo, Bosanquet restringe la Nueva Derecha exclusivamente al neoliberalismo, cuyas fuentes ideológicas son Adam Smith, Tocqueville, Schumpeter, Hayek, Friedman y Keith Joseph (2). Otros autores incluyen también a ciertas formas de conservadurismo autoritario, que resurgieron en los últimos años junto con un puritanismo represivo (3). En realidad, ambas corrientes son difícilmente distinguibles cuando se trata de analizar cómo encaran el problema del orden social en la práctica, aunque sus núcleos principistas no tengan la misma jerarquía política. Belsey (4) establece dos tipos de ideales a partir del orden de los principios sobre los cuales construyen su discurso político, a saber:



Parece difícil, en vista del carácter antitético de estos principios, encontrar una conciliación o síntesis en la ideología de la Nueva Derecha. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que una ideología no representa necesariamente un corpus coherente de pensamiento, ni su representación intelectual se plasma puntualmente en todos y cada uno de los actos políticos de quienes la sustentan. La política debe recrear las bases del consenso apelando a un discurso dúctil, a veces contradictorio, cuyos componentes puedan reflejar la coincidencia de sectores enfrentados. Esto es doblemente cierto en épocas en que la crisis de acumulación pone en cuestión al Estado del Bienestar y sus políticas redistributivas, con el consiguiente acercamiento entre liberales y conservadores de nuevo cuño.

La crítica de la Nueva Derecha al Estado Benefactor plantea algunas reflexiones interesantes para el análisis de la actual política educativa en España. Globalmente considerado, el programa educativo del PSOE apunta a reformas muy próximas a las que en su momento emprendió la socialdemocracia europea, particularmente el Laborismo británico. Los intentos de eliminar las redes clasistas en la Enseñanza Media, la extensión de la obligatoriedad, los programas de educación compensatoria y de adultos, los Centros de Profesores, etc., se ubican dentro de esa línea. Pero es preciso, además de las peculiaridades organizativas, señalar al menos dos diferencias importantes.

---

(2) N. Bosanquet, «After the New Right», en Hall, S.; M. Jacques (eds.), *The Politics of Thatcherism,* Lawrence and Wishart, Londres, 1983, pp. 1-7.

(3) R. Levitas, *The Ideology of the New Right,* Polity Press, Cambridge, 1986.

(4) A. Belsey, «The New Right, Social Order and Civil Liberties», en Levitas; R.: *The Ideology of the New Right, op. cit.,* p. 173.

En primer lugar, estas reformas se emprendieron en Europa en momentos de prosperidad económica y de confianza en el futuro. Por lo demás, estaban coherentemente vinculadas a una política social global de empleo, sanidad y seguridad social. En España, las reformas educativas se plantean en medio de una crisis global del capitalismo, con reconversión industrial y altas tasas de paro, todo ello unido a una difícil compatibilización entre la política económica y la política educativa del Gobierno.

En segundo lugar, a diferencia de Europa y los Estados Unidos, las reformas educativas en España no pueden eludir el peso de la tradición de la dictadura, en las distintas expresiones de burocratismo, autoritarismo y corporativismo. En el plano de la práctica y de la formación docente, no será fácil contrarrestar la impronta dejada por el Opus Dei, versión *avant la lettre* de la Nueva Derecha.

2. LA CRITICA AL ESTADO DEL BIENESTAR

Desde la privatización en el Reino Unido a la desregulación en Estados Unidos, estamos presenciando una reconversión del papel del Estado. En la retórica de esta reconversión se sostiene que el mercado debe sustituir a la política, y con ello el monetarismo al keynesianismo, en definitiva, el Estado mínimo frente al Estado Benefactor. Pero, ¿qué se propone esta argumentación? En primer lugar, devolver al individuo el protagonismo en las decisiones económicas y sociales que le conciernen y, en segundo lugar, garantizar la eficacia de las instituciones públicas, erosionadas por el despilfarro del Estado Benefactor. Más adelante volveremos sobre estos puntos, que son pertinentes para el análisis de la educación.

Desde un punto de vista descriptivo, el Estado del Bienestar comprende dos conjuntos de actividades estatales: a) la provisión estatal de servicios sociales a individuos o familias (seguridad social, sanidad, beneficencia, educación y vivienda), y b) la reglamentación estatal de las actividades privadas de individuos y empresas que alteren las condiciones de vida (5). Esta caracterización, que en principio podría ser aceptable desde distintos puntos de vista, es objeto de una amplia controversia cuando se entra a estudiar la relación de esta forma particular de Estado con el conflicto social. Aparte de los análisis funcionalistas o de las críticas monetaristas, el debate ha sido particularmente intenso en el seno de la izquierda entre, por una parte, aquellos que consideran esa relación como una forma de captación de las clases subalternas tendente a favorecer la acumulación de capital y, por otra, los que la ven como el producto de las luchas obreras, cuyas conquistas se resumen en un «salario social» que debe ser defendido y ampliado de la misma manera que el salario obtenido por el trabajador individual (6).

(5) Gough, I., *Economía Política del Estado del Bienestar*, H. Blume Editores, Madrid, 1982, p. 51.
(6) *Ibidem*. capítulo I.

Sin entrar en la polémica específica, que escapa al objeto de este ensayo, suscribimos aquellas posiciones que en la línea de O'Connor, Gough, Offe, Clarke, nos permiten analizar al Estado simultáneamente como un producto, un objeto y un determinante del conflicto de clases (7). Desde esta postura, las estructuras del Estado no se ven en forma cosificada, y en el caso particular del Estado del Bienestar es factible captar la naturaleza ambivalente de sus instituciones, en un intento de conciliar la lógica del beneficio capitalista con la satisfacción creciente de las necesidades humanas, particularmente de los sectores más deprimidos.

Hasta qué punto estas necesidades son satisfechas o mitigadas y la definición misma del Estado Benefactor, varían grandemente según los distintos contextos históricos. Pero es indudable que, al menos en la órbita de la OECD, se desarrollaron políticas asistenciales similares, con el consiguiente aumento de los gastos estatales en estos servicios (8).

A primera vista, la extensión del gasto en servicios sociales conlleva un aumento considerable del trabajo improductivo desde el punto de vista del capital, es decir, de asalariados cuya existencia social depende del excedente generado por los sectores productivos (9). En esta apreciación coincidirían, pero por muy distintas razones, el monetarismo con un marxismo ortodoxo. Pero en un análisis más fino, que contemple la acumulación a largo plazo del capital, los servicios sociales no pueden ser considerados como un todo homogéneo. Los servicios reproductivos, es decir, los que contribuyen a la reproducción de la fuerza del trabajo, entran dentro del capital variable y por lo tanto aportan directa o indirectamente a la generación del excedente económico actual o potencial. El caso contrario es el de los servicios no reproductivos, cuyo gasto social está destinado a la preservación o armonía del orden social.

No siempre es factible diferenciar el carácter reproductivo o no del gasto estatal. En el caso de la educación, por ejemplo, ambos pueden coexistir, puesto que obviamente la formación de técnicos para un sector empresarial aportará más a la acumulación que la instalación de aulas de educación especial. Más allá de la diferenciación de sus gastos, lo cierto es que el Estado se ve cada vez más involucrado en la acumulación, no sólo para proteger, sino también para crear, las condiciones de ésta.

En tanto la acumulación no es un proceso natural, puesto que se da dentro de un campo posible de relaciones sociales conflictivas, no sólo entre el capital

---

(7) Esping Andersen, Costa *et al.*, «Modes of Class Struggle and the Capitalist State». *Kapitalistate,* n.° 4-5, 1976, p. 191.

(8) O.E.C.D. «Public Expenditure on Income Maintenance Programmes», 1976, citado en: Gough, *Economía Política..., op. cit.*, p. 131. Ver capítulo V.

(9) Sobre el carácter productivo o no del trabajo existe una gran polémica que conscientemente soslayamos. Rowthorn, por ejemplo, sostiene que los trabajadores estatales también realizan trabajo excedente, es decir, que trabajan más tiempo que el incorporado a las mercancías que consumen. R. Rowthorn, «Skilled Labour in the Marxist Systems», *Bulletin of the Conference of Socialist Economists,* Spring 1974.

y el trabajo, sino también entre las diferentes fracciones del capital, es preciso que el Estado asuma la tarea de armonizar los distintos intereses competitivos, legitimando al mismo tiempo el orden social. Así, en la tensión constante entre las funciones contradictorias de acumulación y legitimación, los gastos del Estado tienden a crecer más que sus ingresos, dando origen a la llamada crisis fiscal (10).

La crisis fiscal ha sido uno de los principales blancos del ataque monetarista a las políticas del Estado del Bienestar. Su principal crítica se dirigía a la viabilidad de una estrategia de manipulación de la demanda, centrándose el debate en las causas y consecuencias de la inflación que acompañaba de manera creciente al expansionismo keynesiano. Para los monetaristas, la inflación surgía de la financiación del gasto público excesivo, dirigido tanto a la expansión de los servicios como al desarrollo de costosas políticas de industrialización a través del estímulo de la demanda. Según este razonamiento, la demanda creciente, lejos de estimular la inversión, lo que hacía era realimentar la inflación, y la incertidumbre asociada con ella producía el efecto perverso de desalentar la inversión, reduciendo de tal manera aún más el nivel de producción y empleo. De estas premisas la solución surgía clara: reducción del gasto público y puesta en marcha de una política monetaria conservadora (11).

El mejor laboratorio social para el análisis de estas políticas lo constituyen las dictaduras del Cono Sur latinoamericano. Sin entrar en la condena moral del coste en vidas y sufrimientos humanos, los resultados económicos catastróficos saltan a la vista. Pero aun sin dictaduras sangrientas, pueden apreciarse resultados análogos en otros países periféricos, entre los cuales Jamaica constituye un excelente ejemplo (12).

En los países centrales, donde la democracia está fuertemente asentada, los efectos de la aplicación del monetarismo requieren muchas matizaciones. No obstante, y dentro de una apreciación general, puede afirmarse ya que el «Gobierno mínimo» y el desmantelamiento de las políticas de bienestar no son, ni mucho menos, objetivos alcanzados. Existe ya una suficiente perspectiva desde que asumieron las administraciones neoconservadoras en el Reino Unido (1979) y en los Estados Unidos (1981), como para poder apreciar que tanto el gasto estatal como el número de personas ocupadas en el sector público no sólo se ha mantenido relativamente, sino que en algunos casos ha aumentado (13).

Por otra parte, los resultados de la aplicación de los principios monetarios

(10) O'Connor, J., *The Fiscal Crisis of the State,* St. Martin's Press, New York, 1973.

(11) S. Clarke, «Capitalist Crisis and the Rise of Monetarism», en: R. Miliband, L. Panitch y J. Saville, *Socialist Register, Conservatism in Britain and America: Rhetoric and Reality,* The Merlin Press, Londres, 1987.

(12) B. D. Headley, «Behind a Manley Victory in Jamaica», *Monthly Review,* volume 38, n.° 9, Febrero 1987, pp. 17-30.

(13) I. Richardson, «Employment in the Public and Private Sectors, 1979 to 1985», C.S.O., *Economic Trends,* 286, December 1985; G. Therborn, «The Prospects of Labour and the Transformation of Advanced Capitalism», *New Left Review,* 146, May-June 1984, pp. 5-38.

que podrían preverse a escala internacional son francamente pesimistas. Un informe confidencial reciente de la Secretaría General de la OECD, presentado en la Reunión Anual de Ministros de Finanzas y Asuntos Exteriores de los veinticuatro países miembros, señala «los mediocres resultados conseguidos por las políticas de ajuste estructural y los sacrificios sociales recomendados en los últimos años por sus expertos». Pese a que el informe augura una oleada de conflictos sociales, se insiste en la necesidad de mantener políticas de ajuste y flexibilidad de los mercados de trabajo y de capitales. Entre otras recomendaciones, se puntualiza «la necesidad de reducir el déficit fiscal y exterior norteamericano y una expansión fiscal significativa en Japón y en la República Federal Alemana, de forma que se produzca un efecto de locomotora en la economía occidental y del Tercer Mundo» (14). Bajo el neoconservadurismo, el Estado no ha reducido sus gastos ni tampoco ha podido enfrentar el problema crónico del déficit fiscal. Mientras que en los servicios sociales se ha producido una reacomodación del gasto público, con crecimientos y decrecimientos relativos, lo verdaderamente destacable, especialmente en los Estados Unidos, es el aumento de los presupuestos destinados a defensa y seguridad.

Los gastos públicos constituyen unos indicadores sugerentes de las prioridades políticas de una Administración, pero la interpretación es insuficiente si no se los coteja a la luz del conjunto de las relaciones sociales que afectan la vida cotidiana de los ciudadanos. No podemos entrar en el análisis del desarrollo de las tendencias autoritarias y nacionalistas que justifican el énfasis en la seguridad interior y la amenaza externa. Si Rambo y el teniente coronel North tienen aceptación en muchos sectores de la sociedad norteamericana, habrá que repensar seriamente cuál es la ascendencia moral del Estado en el respeto a unos principios constitucionales que fueron ejemplarmente paradigmáticos del viejo liberalismo.

El contexto del desarrollo de las tendencias nacionalistas y autoritarias que acabamos de mencionar lo constituye obviamente un modelo que otorga explícitamente primacía a la acumulación sobre la legitimación y, en tanto las estrategias de acumulación entronizan al mercado como instancia decisoria, la redistribución, especialmente para los sectores más deprimidos o afectados, deja de ser responsabilidad del Estado. Las demandas sindicales, o la «revolución de las expectativas crecientes», para usar una expresión norteamericana, no cuadran ya en este modelo, excepto como interferencias. Con todo, el autoritarismo populista (15), que en diferentes versiones encarnan Thatcher y Reagan,

---

(14) Dado el carácter confidencial del Informe, no disponemos de otra fuente que *El País*, 13 de mayo de 1987.

(15) Sobre la caracterización del autoritarismo populista y el problema de la hegemonía, véase el debate entre Hall y Jessop. B. Jessop *et al.*, «Authoritarian Populism, two Nations and Thatcherism», *New Left Review*, n.° 153, 1984, pp. 32-60; S. Hall, «Authoritarian Populism: A Reply», *New Left Review*, n.° 151, 1985, pp. 115-124; B. Jessop *et al.*, «The Politics of Hegemony», *New Left Review*, n.° 153, 1985, pp. 87-101.

debe ser matizado en el sentido de que, como señala Whitaker (16), existen límites inherentes en el ejercicio de la coerción del Estado, que tiene por objeto favorecer una redistribución regresiva. Pero al mismo tiempo sería ingenuo pensar que la coerción no existe como rasgo esencial del propio mercado; basta mencionar la violencia que supone el paro, la destrucción de las comunidades locales en aras de la competencia, la organización jerárquica de la empresa, la descualificación, etc. Por ello, la definición liberal tradicional, que en términos weberianos adjudicaba al Estado el monopolio del uso legítimo de la coerción, también debe ser revisada. Más aún, los medios de coerción se están privatizando crecientemente; en los Estados Unidos la seguridad privada (tanto de personas como de empresas) genera más empleo que la seguridad pública. Hasta las prisiones se están privatizando con atrayentes beneficios.

3. EL CAMBIO DE RUMBO EN EDUCACION

Ya se señaló que, frente a la crisis, el Estado neoconservador ha privilegiado su función de garantizar las condiciones de acumulación sobre su otra función básica, la de legitimación. No se trata de que la necesidad de legitimar el orden social haya desaparecido o de que juegue un papel subalterno. Lo que se perfila como clara tendencia es que la desorganización de las clases subalternas, en parte producto del propio modelo de acumulación que lanza al paro o al subempleo a una parte considerable de la fuerza laboral, las descoloca como sujetos políticos capaces de exigir al Estado la satisfacción creciente de sus necesidades.

De este modo, la legitimación se encamina por otros cauces; no es ya la democratización de las instituciones o la extensión asistencial, se trata de justificar otra racionalidad más acorde con la crisis: validez moral de la competencia, del esfuerzo individual, de la rentabilidad de los servicios. En lo que hace a la educación, el discurso ideológico de la Nueva Derecha añadirá otros ingredientes moralizantes como reacción al progresismo de los años sesenta.

Tanto en el plano educativo como en el económico, sería un error pensar que la Nueva Derecha se implantó con la victoria electoral de las administraciones conservadoras. La transición fue mucho más lenta, y parte del proceso se gestó en los años previos. Por ejemplo, en el Reino Unido está claro que el gobierno laborista fue abandonando gradualmente el compromiso de mantener el pleno empleo por medio de la expansión fiscal, optando por el contrario a favor de las políticas de restricción monetaria tendentes a mantener la estabilidad financiera y controlar la inflación. Paralelamente, a partir de los años setenta hubo un cambio significativo, no sólo de énfasis, sino de recursos a repartir entre la educación general y la preparación vocacional. La gran ventaja

(16) R. Whitaker, R., «Neo-conservatism and the State», *Socialist Register, 1987, op. cit.*, pp. 24-26.

asignada a esta última preparó el camino a la hoy poderosa Comisión de Servicios de Mano de Obra *(Manpower Services Commision,* M.S.C.), controlada por el sector empresarial. Cuando el Primer Ministro James Callaghan lanzó en 1976 «el Gran Debate sobre Educación», las premisas de la discusión se planteaban en los mismos términos en que lo hacía la derecha dura.

Otro error simétrico al anterior consistiría en pensar que la ideología de la Nueva Derecha se implantó o se mantiene sin conflicto. Ninguna ideología, ni siquiera la hegemónica, cubre todo el espectro social, y existen fuertes dudas acerca de que la alianza de sectores representados en la Nueva Derecha haya logrado consolidar su dirección hegemónica (ver referencia (15)). En países como los Estados Unidos y el Reino Unido, el peso de la tradición democrática no puede subestimarse y tampoco se pueden ignorar las resistencias y negociaciones que supone la puesta en marcha de las políticas efectivas. El tema del bono escolar puede ilustrar acertadamente la inviabilidad de ciertas propuestas.

En el mundo anglosajón resulta difícil pensar que la tradición democrática, al menos en educación, sea un mero residuo cultural. Cuando el Estado del Bienestar puso en práctica las reformas educativas, las teorías acerca de la desigualdad de oportunidades (por clase social, raza, género, región) eran parte ya de un estado de opinión que abarcaba desde los círculos académicos hasta el sentido común de muchos padres y docentes. El desarrollo de la Sociología y la Economía de la Educación como disciplinas no pueden pensarse fuera de ese contexto. De alguna forma, la mirada sociológica se dirigió hacia problemas que tenían relevancia para un cambio social de carácter gradualista y reformista que asignaba un protagonismo hasta entonces desconocido a la educación. El estudio de problemas como el acceso diferencial, el papel de la educación en la movilidad social y el desarrollo económico, el capital cultural y lingüístico, la rentabilidad de las inversiones en educación, etc., tenían resonancia directa o indirecta en la puesta en marcha de programas compensatorios, en la educación comprehensiva y en la expansión y diversificación de la enseñanza superior, incluida la educación a distancia.

Pese a las distintas corrientes teóricas y metodológicas que se daban dentro del mundo académico de los años sesenta, cuyo panorama resumen documentadamente Karabel y Halsey (17), hay que reconocer en justicia que este movimiento intelectual tuvo al menos dos méritos indiscutibles. En primer lugar logró que la reflexión sobre la desigualdad social y educativa implicara a una vasta audiencia que trascendió incluso los límites del propio Estado. Organismos como la UNESCO o la OECD hicieron suyas muchas de las conclusiones políticas que podían derivarse de estos estudios. En segundo lugar, este movimiento intelectual constituyó sin duda una apelación a que las instituciones educativas fuesen más igualitarias, menos autoritarias, y en definitiva, más responsables del éxito o fracaso que como tales no podían atribuirse al individuo.

---

(17) J. Karabel and A. H. Halsey, *Power and Ideology in Education,* Oxford University Press, 1977, pp. 1-85.

Pero también, haciendo un balance justo, no puede ignorarse las limitaciones que en cierto sentido prepararon el terreno para la alternativa neoconservadora. Al centrar la desigualdad educativa en el tema del acceso, de alguna manera dejaba implícito que la exclusión era el único problema. Si bien esta exclusión era, y sigue siendo, un objetivo importante de la democratización, al mismo tiempo implicaba que la escolarización era satisfactoria en otros sentidos. Sintéticamente, el propósito era llegar, más que cambiar las instituciones educativas. Problemas como el control político de la educación, la selección (y por tanto exclusión) de contenidos curriculares, la organización jerárquica del conocimiento y la enseñanza, etc., sencillamene estaban ausentes del horizonte fabiano con que se enfocaba la educación (18).

La contrapartida económica del entusiasmo por la extensión de la educación se expresó fundamentalmente en la Teoría del Capital Humano. La educación era rentable tanto para el individuo como para la sociedad, pero no cualquier educación, sino aquella que no fuese un mero consumo, es decir, que tuviese un valor en el mercado. Además de presuponer un mercado homogéneo y unos beneficios difícilmente comprobables, la teoría se saltaba el hecho clave: la cualificación de la fuerza de trabajo puede redundar hipotéticamente en salarios más altos (aunque esto también es cuestionable), pero su contribución fundamental es a la acumulación del capital (19).

La coincidencia argumental entre el neoliberalismo y la Teoría del Capital Humano es evidente. No obstante, en los años sesenta, cuando la prosperidad del mundo capitalista no se ponía en duda, dicha teoría se aceptó, aunque de forma parcial y ambivalente, para justificar las políticas de expansión educativa. La «planificación de los recursos humanos para el desarrollo» atendía en ese entonces más a los planteos de extensión, diversificación y alta cualificación que a las exigencias de eficacia o de análisis de coste-beneficio. Con la crisis de los años setenta, los términos se inviertieron. No sólo había que someter a un cuidadoso escrutinio los gastos en educación, sino que el sistema educativo debía reconvertirse para servir más eficientemente a la industria.

Ilustrativos de este cambio son los Informes *A Nation at Risk* y *Action for Excellence* (20). En ellos se advierte que gran parte del malestar económico de los Estados Unidos se debe a la debilidad y falta de rigor del sistema educativo y recomiendan con vehemencia la elevación de los niveles de exigencia para lograr una fuerza laboral más competitiva en términos internacionales, ya que de otro modo el país quedará rezagado en un mundo de alta tecnología. En éstos

(18) R. Johnson, «Educational Politics: The Old and the New», en Wolpe A. M.; J. Donald, *Is there anyone here Education? Education after Thatcher,* Pluto Press, Londres, 1983, p. 15.

(19) S. Finkel, «El Capital Humano: Concepto Ideológico», en: G. Labarca y otros, *La Educación Burguesa,* Editorial Nueva Imagen, México, 1977, pp. 263-299; M. Segré, L. Tanguy and M. F. Lortic, «A New Ideology of Education», *Social Forces, March 1972,* volume 50, n.° 3.

(20) National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk,* A Report to the U.S. Secretary of Education, 1983; Task Force on Education for Economic Growth of the Education Commission of the States, *Action for Excellence,* 1983.

y otros informes se expone una dura crítica, especialmente dirigida a la Enseñanza Media (High School), en cuanto al escaso rendimiento en cantidad y calidad de los cursos de matemáticas, ciencias, informática e inglés. Se recomienda una mejor selección de los profesores, los cuales deben estar sometidos a un mejor sistema de evaluación profesional, despido y pago según mérito. Concretamente, deben elevarse las exigencias para el acceso a la enseñanza superior, lo cual demandará aumentar el tiempo y calidad dedicados a la instrucción.

El valor que revelan estos informes al asumir con realismo el lamentable estado de la educación, es paralelo a la falta de explicaciones estructurales en el diagnóstico. La falta de eficacia es una cuestión de los individuos (profesores o alumnos) o de instituciones aisladas. Una vez más, el mercado será quien tarde o temprano premie o castigue, porque en definitiva, como se dice en el informe *A Nation at Risk:* «La Historia no es generosa con los holgazanes».

4. INDIVIDUALISMO, MERCADO, EDUCACION

El protagonismo del individuo aislado es un tema central y recurrente en el neoliberalismo. Pero, aunque de forma más atenuada, esta posición ya estaba presente en los enfoques microeconómicos de la educación en los años sesenta, que también tomaban la conciencia individual del sujeto como punto de partida para los cálculos de rentabilidad de la educación. Un ejemplo claro puede encontrarse en Blaug: «... Rigurosamente expresado, postulamos la existencia de un cálculo educativo racional, de acuerdo con el cual los estudiantes o sus padres actúan como si estuvieran comparando las tasas de beneficios de todas las posibles opciones de inversión de que disponen» (21).

El «como si» a que alude Blaug, presupone que los estudiantes o sus padres actuarán como expertos en maximizar ganancias si «se comportan racionalmente». Dicho de otra forma, los parados o los gitanos tienen la misma capacidad cultural y económica que los empresarios o catedráticos para decidir la mejor educación para sus hijos. Este nuevo Robinson Crusoe es el sujeto económico de la Escuela Marginalista Austríaca, corriente explícitamente reconocida como fuente de inspiración por los neoliberales, especialmente por Hayek.

Hayek llevará el planteo mucho más lejos. Si para los marginalistas los enfoques macroeconómicos llevaban a la despersonalización de la economía, puesto que no atendían a las elecciones racionales de los individuos; si para los liberales las demandas de los individuos autónomos creaban el mercado y determinaban los precios, para Hayek es el mercado el que constituye «un mecanismo de ordenación», que a través de ciertas señales induce a los hombres a adaptarse a hechos que ellos no conocen (22). El carácter teológico del mercado tie-

(21) M. Blaug, *An Introduction to the Economics of Education,* Penguin Books, Londres, 1972.

(22) F. A. Hayek, *Knowledge, Evolution and Society,* Adam Smith Institute, Londres, 1983, pp. 19-20.

ne como contrapartida a un individuo solo y aislado, que no puede recibir ayuda de otros individuos ni del Estado, porque ello constituiría una interferencia. Nada parecido a una justicia redistributiva puede aplicarse; ésta no tiene cabida dentro del proceso impersonal y abstracto en base al cual el mercado asigna bienes y servicios, premia o castiga. La redistribución de ingresos, en última instancia, sería antinatural, coercitiva y conduciría al socialismo (23).

Dentro de esta línea de razonamiento, la crítica al Estado Benefactor apuntó a los excesos de la democracia, en el sentido de favorecer la «igualdad de condición» en vez de la «igualdad de oportunidades». El mercado nunca puede producir la primera mientras que, por el contrario, se presupone que ofrece naturalmente la segunda. En última instancia, aunque todos pueden participar en la carrera de la vida, la competencia conlleva la necesidad de la existencia de ganadores y perdedores.

Daniel Bell sintetiza esa crítica cuando insiste en la tradición liberal, es decir, en la preferencia de la libertad sobre la igualdad, aunque pudiera llegarse a una desigualdad en el resultado: «... La tendencia a la intervención social era y es, el elemento de corrección en nombre de algún otro valor. El núcleo del argumento liberal es que los hombres difieren en sus capacidades, aptitudes y talentos. Así, es menester distinguir entre tratar a la gente de manera igual o hacerlos iguales» (24).

En la política efectiva, las administraciones neoconservadoras han demostrado escaso entusiasmo por intervenir en favor de los sectores más deprimidos, y mucho menos aún cuando se trate de una intervención que conlleve una discriminación positiva, como es el caso de los programas compensatorios en educación, de la enseñanza a disminuidos, adultos, mujeres, de la enseñanza bilingüe para grupos nacionales o étnicos, etc. Unos pocos datos pueden ilustrar la situación de los afectados por los recortes presupuestarios de la Administración Reagan. Entre el 60 y el 80 % eran mujeres y niños. El 80 % de los casos atendidos por la «Aid to Families with Dependent Children», eran hogares a cargo de mujeres. En 1981 el 45 % de los niños negros vivían en situación de pobreza, frente a un 14,7 % de niños blancos (25).

En la medida en que se rechaza toda discriminación positiva que tienda a mitigar las carencias sociales o físicas, el problema se redefine en términos del individuo abstracto, no de la identidad individual dentro de una clase, grupo étnico o género. En este sentido, la Nueva Derecha tomó debida cuenta de que en esa operación de aislamiento residía una de las claves del apoyo electoral por parte de los sectores menos vulnerables al desmantelamiento de la asisten-

---

(23) F. A. Hayek, *Law, Legislation and Liberty. A New Statement of the Liberal Principles of Justice and Political Economy.* Volume II: *The Mirage of Social Justice,* Routledge and Kegan Paul, Londres, 1982, pp. 63-64 y 128-129.

(24) D. Bell, *Las Contradicciones Culturales del Capitalismo,* Alianza Universidad, Madrid, p. 245.

(25) J. Krieger, «Social Policy in the Age of Reagan and Thatcher», en: R. Miliband *et al., Socialist Register, 1987, op. cit.,* p. 193.

cialidad. Dicho de otra forma, para contrarrestar una política de desintegración social, se exalta o culpa al individuo aislado.

En realidad, en el capitalismo tardío, la ideología del individualismo ha llegado a ser autocontradictoria, sobrepasando su utilidad como fuente de integración económica y social. La individualidad burguesa real, que estaba basada en la propiedad, es hoy inconcebible, dado el desarrollo y concentración del gran capital y la masificación del trabajo asalariado. El «individuo» moderno, dice O'Connor, es muy diferente, está segmentado en cuatro roles claves: a) como propietario de su fuerza de trabajo; b) como poseedor de un empleo; c) como portador de determinadas necesidades, y d) como elector o votante con unos derechos definidos muy abstractamente. Cada uno de estos roles se subdivide a su vez en pequeñas abstracciones que generan necesidades que justifican la existencia, pero que al mismo tiempo se convierten en demandas sociales difíciles de satisfacer (26). Así, en una sociedad de consumo, con una cultura del narcisismo, las ideologías del individualismo llegan a resultar muy caras y difíciles de solventar, porque los diferentes componentes ideológicos de los roles entran en conflicto entre sí, constituyendo un obstáculo para la continua acumulación de capital (27). La gran paradoja del capitalismo en los Estados Unidos es que no puede mantener las aspiraciones de sus «individuos», y al mismo tiempo no puede destronar a las ideologías individualistas sin minar la legitimidad del orden social.

Las tesis de O'Connor apuntan a mostrar que las ideologías del individualismo no constituyen un mero instrumento en manos del capital. Por el contrario, destaca el hecho de que cada ideología ha creado un espacio de contestación entre el capital y el trabajo que hace muy costosa la reproducción de la fuerza de trabajo norteamericana. Si a ello se une las presiones ejercidas por grupos ecologistas, feministas y antirracistas desde la década del sesenta, época en que ya la competencia internacional perfilaba la necesidad de una fuerte reestructuración de los procesos de trabajo, se comprenden los intentos obsesivos del capital corporativo por dar una salida a la crisis (28). De allí que el programa de la Nueva Derecha constituya una intervención política para restaurar las condiciones necesarias para la acumulación de beneficios, no ya en un sentido económico restringido, sino también reorganizando instituciones fundamentales como la familia y la escuela.

5. LA RESTAURACION CONSERVADORA

Bastante tiempo antes de que Thatcher o Reagan ganaran las elecciones, diversos grupos intelectuales en ambos países prepararon las condiciones para ge-

(26) J. O'Connor, *Accumulation Crisis*, Basil Blackwell, Oxford, 1984, p. 40, capítulo I.
(27) *Ibidem*, p. 4.
(28) *Ibidem*, pp. 127-128.

nerar un proyecto cultural alternativo. Stuart Hall sostiene que ante la crisis orgánica que presentaba la sociedad británica, la Nueva Derecha se erigió como fracción hegemónica en el seno del nuevo bloque histórico, en un esfuerzo que no fue meramente defensivo, sino formativo de nuevas filosofías y discursos, de nuevas configuraciones sociales y políticas, que apuntaban a desarticular las viejas formaciones ideológicas (29).

Entre los principales objetivos a desarticular y reestructurar estaba lógicamente la dirección moral que inspiraba un sistema educativo que, desde su punto de vista, no sólo producía críticos y disidentes, sino que era en gran medida responsable del declive del país como potencia industrial. Las diferencias del discurso entre neoliberales y neoconservadores eran evidentes: mientras que los primeros insistían en la necesidad de eficacia y «accountability» (palabra de difícil traducción al castellano que encierra la idea de la necesidad u obligación de «dar cuenta de»), los segundos ponían el énfasis en el orden, la tradición, la autoridad. En los Estados Unidos, con ciertos matices, se pueden encontrar diferencias análogas entre los seguidores de Friedman y los de la Mayoría Moral.

Ambas corrientes parten también de concepciones diferentes acerca de la naturaleza humana que supuestamente deberían conducir a políticas educativas opuestas. Los neoliberales están muy próximos a la socio-biología, a la que se apela crecientemente en las explicaciones vulgares de las diferencias sociales. Los neoconservadores, por el contrario, tienen una postura mucho menos biologista, ya que para ellos la naturaleza humana se construye esencialmente en las instituciones sociales (30).

La pregunta que se plantea es: ¿cómo dos discursos diferentes, en el que uno apela al Estado mínimo y el otro a reforzar la autoridad del Gobierno establecido, pueden coexistir sin demasiado conflicto? La coexistencia en el seno de una misma Administración se debe a que, por encima de las diferencias, ambas corrientes de la Nueva Derecha están convencidas de la necesidad de restaurar la disciplina social a cualquier precio.

No es de sorprender, pues, el ataque a la llamada Educación Progresiva centrada en el niño, que floreció como alternativa después de la Segunda Guerra Mundial para formar hombres libres, teniendo como modelo negativo a la educación fascista (31). De las críticas que pueden formularse a las pedagogías no directivas, la Nueva Derecha escogió precisamente los aspectos pedagógicamente más positivos, confundiendo el respeto a la psicología del niño con la permisividad.

El rechazo a la Educación Progresiva parece extenderse a la teoría educati-

(29) S. Hall, «The Great Moving Right Show», en: S. Hall and M. Jacques (eds.), *The Politics of Thatcherism, op. cit.*

(30) R. Levitas, *«The Ideology of the New Right, op. cit.*, p. 5, introducción.

(31) V. Walkerdine, «It's only Natural: Rethinking Child-centred Pedagogy», en: A. M. Wolpe and J. Donald, *Is there anyone here from Education?, op. cit.*, p. 79-87.

va en general; al menos durante la gestión de Sir Keith Joseph como Secretario de Estado de Educación del Reino Unido se puso especial énfasis en que la formación docente se concentrara exclusivamente en la especialidad de cada asignatura, devaluando todo lo referente a la preparación psico-pedagógica (32). El c'rculo de la desconfianza puede generalizarse a las ciencias sociales en general, a las que se descalifica como disciplinas de segundo orden en términos académicos, pero que se perciben no obstante como subversivas, particularmente la Sociología. Los recortes presupuestarios para la enseñanza e investigación en estos campos dieron lugar a fuertes resistencias por parte de las organizaciones profesionales (33).

En los Estados Unidos la Nueva Derecha ha dirigido parte de su crítica al escaso espíritu nacionalista que desarrolla la educación norteamericana por un exceso de relativismo cultural. Objeto de especial preocupación es elaborar una reconstrucción histórica que apuntale la formación política en términos de los valores del sistema y destaque el lugar culminante que ocupan los Estados Unidos en la civilización occidental. Aunque ha sido desautorizada por la Administración Reagan, la Nueva Derecha ha creado, afortunadamente con escaso éxito, una asociación denominada «Accuracy in Academia» (A.I.A.), que se propuso la tarea de vigilar a los profesores para detectar todo sesgo liberal o de izquierdas (34). Tanto la desautorización como la poca implantación de la A.I.A. reflejan el peso de la tradición norteamericana en cuestiones como la libertad académica, a la que nos referíamos anteriormente.

En el Reino Unido el propósito de lograr una enseñanza más nacionalista de la Historia fue explícito, tanto por parte de portavoces del Gobierno pertenecientes al «Centre for Policy Studies» como por intelectuales vinculados a la «Salisbury Review», cuyo director es el filósofo Roger Scruton.

La apelación al pasado, junto con la incentivación del orgullo nacional, tiene un doble objetivo, Por una parte, se busca contrarrestar la reducción de las aspiraciones individuales, cuya plena satisfacción constituye un obstáculo a la acumulación, a los efectos de conformar una identidad cuyo destino tiene que percibirse indisolublemente unido al viejo o al nuevo imperio. Por otra parte, se ve la enseñanza de la Historia como formación en los principios políticos de orden y tradición.

Dentro de las tradiciones a rescatar, la autoridad de la familia ocupa un lugar destacado. El control social ejercido por la familia de la era victoriana, o al menos por la reconstrucción distorsionada que se hace de la misma, constituye

(32) Walkerdine, *op. cit.*, p. 91; H. Cathcart, H. and G. Esland, «The Compliant Creative Worker: the Ideological Reconstruction of the School Leaver», en: L. Barton and S. Walker (eds.), *Education and Social Change*, Croom Helm, Londres, 1985, p. 177.

(33) Véase por ejemplo *Network*, órgano de la British Sociological Association.

(34) H. Kaye, «The Use and Abuse of the Past. The New Right and the Crisis of History», en: R. Miliband *et al.*, *Socialist Register, op. cit.*, p. 355.

un modelo digno de tener en cuenta para prevenir los conflictos sociales e individuales que aquejan a la sociedad.

En la medida en que la familia surge de «una necesidad natural», como dice Scruton, el vínculo no es voluntario, sino que deriva de la dependencia del niño. Por esta razón, la estructura jerárquica también se da como naturalmente establecida (35), y junto con ella la asignación biológica de los roles de género: las mujeres confinadas a la maternidad y los hombres, jefes de familia, sostenedores del hogar. En síntesis, el carácter jerárquico y patriarcal lo impone la naturaleza, y como todas las cuestiones que van contra la naturaleza resultan en perversiones (sexuales o sociales), la estructura básica de la familia nuclear debe ser preservada.

También en temas como el de la familia sería necesario matizar las posiciones de los neoliberales, quienes en principio deberían rescatar los derechos a la privaticidad y libertad individual, frente a las campañas contra el aborto, la libertad sexual, la pornografía, etc., de la Mayoría Moral. Pero, nuevamente, el tema es mucho más complejo, y de hecho se han abstenido de intervenir porque el núcleo de la «defensa de la familia» reside en el carácter disciplinario que le asigna la Nueva Derecha, como instancia primaria de la socialización en la obediencia. Y, como es fácil deducir, este carácter disciplinario es altamente funcional en la conformación de la personalidad del futuro productor.

De este modo el Estado puede minimizar su control directo delegando en la familia individual parte de la preparación de las condiciones para la reproducción de la fuerza de trabajo. Es en este contexto que se deben entender los intentos de privatización de la educación, situación que refleja la tendencia general a la privatización de los medios de coerción en el capitalismo corporativo.

Desde el punto de vista neoliberal, la privatización, fomentada a través del bono escolar o la reducción impositiva a los padres que envíen a sus hijos a escuelas privadas, redundaría en una mejora del nivel de la enseñanza a través de la competencia entre las escuelas. Por otra parte, se sostiene que el rendimiento de los estudiantes debería ser más alto en las escuelas privadas que en las públicas (36).

Aparte de la inviabilidad de poder efectivamente elegir entre las distintas ofertas del supermercado educativo neoliberal, el sistema propuesto no contó siquiera con el apoyo de los propios sectores conservadores. En su momento Sir Keith Joseph consideró que la aplicación de los bonos educativos «tendría efectos disociantes para la sociedad británica», y en los Estados Unidos no parece tampoco contar con apoyos consistentes.

---

(35) R. Scruton, *The Meaning of Conservatism,* Penguin Books, Londres, 1980, p. 31. Ver también: F. Nount, *The Subversive Family: An Alternative History of Love and Marriage,* Jonathan Cape, Londres, 1982.

(36) J. E. Coons and S. Sugarman, *Education by Choice,* University of California Press, Berkeley, 1978; J. S. Coleman, T. Hoffer and S. Kilgore, *High School Achievement: Public, Catholic and Private Schools Compared,* Basic Books, New York, 1982.

El otorgar un mayor protagonismo a la familia en el control de la educación que reciben sus hijos no va más allá de la elección de escuela o de la fiscalización como usuario de la actividad del docente, lo cual, dicho sea de paso, contribuye aún más a la descualificación del profesor. En la práctica, las administraciones conservadoras han arremetido contra las instancias genuinamente participativas, como las «Local Education Authorities» (L.E.A.) en el Reino Unido. También en los Estados Unidos la desregulación se convirtió en el código para despolitizar la sociedad porque, como señala O'Connor, estos cuerpos reguladores dentro del viejo Departamento de Educación, y otros vinculados a los servicios sociales, fueron el resultado de luchas populares, a la vez que ofrecían un espacio para el desarrollo de los movimientos sociales. «La desregulación implica un desplazamiento del poder económico desde estos cuerpos reguladores en el seno del Gobierno al gran capital y a los centros de acumulación de la región del Sunbelt, y del poder social a la familia patriarcal y a las Iglesias» (37).

(37) J. O'Connor, *Accumulation Crisis, op. cit.*, pp. 234-235.

E S T U D I O S

ENSEÑANZA Y TRABAJO FEMENINO: UN ANALISIS HISTORICO E IDEOLOGICO COMPARADO

MICHAEL W. APPEL (*)

INTRODUCCION

En uno de mis últimos trabajos, afirmaba que no es posible comprender por qué los currículos se hacen como se hacen sin tener al mismo tiempo en cuenta *quién* se encarga de impartir la enseñanza. En Estados Unidos, por ejemplo, constituye un hecho estructuralmente significativo que uno de los más importantes intentos de modificar las prácticas curriculares y de enseñanza, que trató de implantar en las escuelas currículos centrados en materias, como las matemáticas o las ciencias modernas —me refiero al de los últimos años cincuenta y principios de los sesenta, creado y financiado federalmente— tuvo como objetivo a un grupo de profesores que eran en su mayoría mujeres (1). Por tanto, yo sugería estudiar la enseñanza como un proceso relacionado con los cambios producidos a lo largo del tiempo en la división sexual del trabajo y las relaciones patriarcales y de clase. Asimismo, sugería que al igual que el trabajo de otros hombres y mujeres se ha visto transformado por la lógica racionalizadora del capital, así ha sucedido también con el trabajo de los profesores, que progresivamente van perdiendo cualificaciones (2).

Pero no son los profesores en general quienes se enfrentan a esta situación. El hecho de que la mayoría de los profesores de escuela primaria *sean* mujeres es un elemento clave para comprender por qué se han producido tantos intentos de controlar las prácticas curriculares y de enseñanza en el aula por parte de los burócratas, de la empresa privada y del sector académico, constituido en

(*) Universidad de Wisconsin-Madison.

Conferencia desarrollada en el Simposio «Teoría y práctica de la formación y el perfeccionamiento del profesorado», organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado en Madrid en febrero de 1984.

(1) Michael W. Apple, «Work, Gender and Teaching», *Teachers College Record,* 84 (Primavera 1982).

(2) Michael W. Apple, *Education and Power* (Boston, Routledge and Kegan Paul, 1982), especialmente el capítulo V.

su mayoría por hombres. También un elemento clave para explicar por qué, en cuanto los profesores llegan a las aulas, transforman tantos currículos definidos y controlados externamente. En esencia esto está relacionado, al menos en parte, con la resistencia que opone la mano de obra femenina contra las injerencias externas en las prácticas que han venido desarrollando durante muchos años de trabajo, «resistencias bastante similares a las opuestas a lo largo de la historia y mediante las cuales otras mujeres, empleadas en la administración y en la industria, han reaccionado frente a pasados intentos de alterar sus formas tradicionales de control de su propio trabajo» (3). La frecuencia con que el trabajo femenino es objeto de racionalización y de intentos de controlarlo, hace que tales intentos y la resistencia opuesta a ellos sean bastante significativos desde el punto de vista económico y político, por no citar su importancia educativa en las escuelas.

En este trabajo me propongo investigar por qué la mujer se ha visto tantas veces en el punto de mira. El control de la enseñanza y del currículo ha estado muy relacionado con las divisiones sexuales y de clase, no sólo en Estados Unidos, sino también en Inglaterra, porque lo que aquí se diga no es sólo de aplicación para ambos países.

TRABAJO DIVERSIFICADO

Como ha sostenido recientemente una de las mejores historiadoras del trabajo femenino, la mayoría de los análisis históricos de la racionalización y el control laboral «se han centrado en los artesanos o trabajadores cualificados» como tejedores, zapateros, o maquinistas, o en personas que trabajaban en la industria pesada, como mineros o trabajadores de altos hornos. Casi por definición, este campo de trabajo está limitado a los hombres. Sin embargo, muy pocas personas —aunque afortunadamente su número va en aumento— «se han detenido en las implicaciones de la racionalización para las trabajadoras, a pesar del rápido crecimiento de la población activa femenina» (4).

Brevemente y de forma muy general, ¿Cómo es en la actualidad el trabajo remunerado femenino? Tal trabajo está estructurado alrededor de dos tipos de división. En primer lugar, el trabajo femenino se sitúa en una división *vertical* de la mano de obra, merced a la cual las mujeres como grupo están en desventaja frente a los hombres en cuanto a salario y condiciones laborales. En segundo lugar, está integrado en una división *horizontal* del trabajo, en cuya virtud las mujeres se concentran en determinados tipos de ocupación (5). Así, en Estados Unidos son mujeres el 78 por 100 de las personas que realizan trabajos

(3) Apple, «Work, Gender and Teaching».

(4) Barbara Melosh, *The Physician's Hand: Work Culture and Conflict in American Nursing* (Philadelphia, Temple University Press, 1982), p. 8.

(5) Michele Barret, *Women's Oppression Today* (London, New Left Books, 1980), pp. 154-155.

de oficina, el 67 por 100 de las personas que trabajan en los servicios, el 64 por 100 de los profesores (cifra muy superior a la enseñanza primaria), etc... Frente a esto, las mujeres suponen menos del 20 por 100 de todos los cargos administrativos, ejecutivos y directivos de Estados Unidos, cifra que en Inglaterra representaba hace una década menos del 10 por 100 (6).

Las conexiones entre esas dos divisiones son, no obstante, bastante notables. Los sectores de empleo competitivos y de bajo nivel salarial muestran un gran porcentaje de mujeres en ambos países. En Inglaterra, el 41 por 100 de los puestos ocupados por mujeres lo son a tiempo parcial, lo cual supone menores salarios y ventajas, así como menos control, pero también pone de manifiesto los lazos entre las relaciones patriarcales en el hogar (la mujer sólo debe trabajar a tiempo parcial y ha de cuidar a los niños) y el tipo de trabajo que está al alcance de las mujeres en el mercado de la mano de obra asalariada (7).

Los siguientes datos nos permitirán obtener una visión más exacta de la concentración de las mujeres en determinadas ocupaciones. En 1979, dos tercios del total de mujeres que desempeñaban un trabajo remunerado en Inglaterra se concentraban en tres grupos ocupacionales, Más del 31 por 100 desempeñaba trabajos de oficina y similares; el 22 por 100 lo hacía en ocupaciones de servicio personal, y aproximadamente el 12 por 100 desempeñaba labores «profesionales» y otras relacionadas en el campo de la salud y el bienestar. Sin embargo, en casi todas las ocupaciones «las mujeres abundan en los trabajos no cualificados, en los de menor estatus o en aquellos de menor nivel salarial, mientras que los hombres lo hacían en los directivos —o de alta cualificación» (8).

Aunque con algunas diferencias, en Estados Unidos las cifras son similares. El trabajo de oficina supone el 32 por 100 del trabajo femenino remunerado, seguido por los servicios con el 21 por 100, docentes, biliotecarias y asistencias sociales con el 8 por 100, ventas al por menor con el 6 por 100, enfermeras y técnicos sanitarios con el 5 por 100, y trabajos de confección y del sector textil el 4 por 100 (9). Michele Barret, al igual que otros autores, ha señalado la estrecha correlación existente entre los trabajos remunerados que realizan las mujeres y la división familiar del trabajo. El trabajo en los servicios, las «profesiones asistenciales», el servicio doméstico, la confección, las necesidades humanas, etc., forman parte de esta relación entre el trabajo dentro y fuera de casa (10). Como demostrará en el próximo apartado, esta relación tiene una larga trayectoria en la educación.

---

(6) Alice H. Cook, *The Working Mother: A Survey of Problems and Programs in Nine Countries* (Ithaca, New York State School of Industrial and Labor Relations, Cornell University, 1978), p. 11.

(7) Barret, *Women's Oppression Today,* p. 155. Esto, por supuesto, se produce en la enseñanza cuando los profesores suplentes de las escuelas elementales son mujeres en su mayoría.

(8) L. Murgatroyd, «Gender and Occupational Stratification», *The Sociological Review 30* (Noviembre 1982), p. 582.

(9) Nancy S. Barret, «Women in the Job Market: Occupations, Earnings, and Career Opportunities», en Ralph E. Smith, ed. *The Subtle Revolution: Women at Work* (Washington, D. C., The Urban Institute, 1979), p. 49. Algo similar pero con cifras ligeramente diferentes se puede ver en Cook, *The Working Mother,* p. 12.

(10) Barrett, *Women's Oppression Today,* pp. 156-157.

Aunque estas estadísticas son importantes en sí mismas, no revelan las relaciones laborales y la dinámica de clase. A lo largo de la historia, los trabajos femeninos se han prestado mucho más a ser «proletarizados» que los masculinos; han existido constantes presiones para racionalizarlos. Traemos esto a colación por el hecho de que en nuestra economía se ha producido una mayor expansión de los puestos con poca autonomía o control, mientras que han disminuido aquellos con altos niveles de autonomía. Esos empleos proletarizados han sido ocupados en su gran mayoría por mujeres (11). Lo demuestra el hecho de que en Estados Unidos la mayoría de los puestos obreros (54 %) son desempeñados por mujeres, y esta cifra se encuentra en aumento (12). De hecho, estas magnitudes hablan de un proceso complicado y dialéctico. Como el mercado de la mano de obra cambia con el tiempo, el decremento de las ocupaciones con autonomía guarda estrecha relación con los cambios acaecidos en la diversificación del trabajo, y las mujeres tenderán a ocupar esos puestos. También ocurre que, a medida que las mujeres ocupan puestos de trabajo —ya sean autónomos o no—, se intenta con más intensidad controlar desde el exterior tanto el contenido de ese trabajo como la forma en que se realiza. Por todo ello, en el trabajo femenino han tenido especial predicamento la separación entre la concepción y la ejecución del trabajo, así como lo que se conoce como poder emprobrecedor y descualificador de ciertas tareas. Un buen ejemplo nos lo ofrecen las transformaciones que está experimentando el trabajo de oficina a causa de las tecnologías del proceso de textos con la subsiguiente pérdida de puestos de trabajo y la mecanización del resto (13).

Esto presenta implicaciones importantes en el análisis que se está llevando a cabo. Es poco probable que cambie la tipificación sexual de un trabajo a menos que algunos aspectos del mismo sufran modificaciones sustanciales. Ha de producirse una reestructuración (14). Sin embargo, cuando la tipificación sexual ha ocurrido su impacto ha sido diferente en los conflictos dentro del lugar de trabajo del producido en las negociaciones sobre temas tales como la definición de los puestos, el nivel salarial y la determinación de si el trabajo se considera cualificado o no (15).

En general, parece existir una relación relativamente intensa entre el acceso de numerosas mujeres a una profesión y la progresiva transformación de la misma. A menudo bajan los sueldos y el trabajo pasa a ser considerado como poco cualificado, por lo que «necesita» control exterior. A esto se añade el he-

---

(11) He expuesto esto de modo más detallado en mi trabajo, «Work, Gender and Teaching».

(12) Erik Olin Wrigt y otros, «The American Class Structure», manuscrito sin publicar, Departamento de Sociología, University of Wisconsin, Madison, p. 34.

(13) Véase por ejemplo, Jane Barker y Hazel Downing, «Word Processing and the Transformation of the Patriarchal Relations of Control in the Office», en Roger Dale, y otros (eds.), *Education and the State Volume 2: Politics, Patriarchy and Practice* (Barcombe, England: Falmer Press, 1981), pp. 229-256; Rosemary Crompton y Stuart Reid, «The Deskilling of Clerical Work», en Stephen Wood (ed.), *The Degradation of Work?* (London, Hutchinson, 1982), pp. 163-178.

(14) Murgatroyd, «Gender and Occupational Stratification», p. 591.

(15) *Ibidem,* p. 575.

cho de que «aquellas profesiones que se han definido como femeninas se expandieron en un momento en que las destrezas precisas para realizarlas se consideraban de patrimonio común o de fácil aprendizaje y en el que había una demanda de trabajo especialmente alta o una cantidad muy grande de mujeres buscando trabajo» (16).

Indudablemente, hay veces que las mismas tareas que se asocian con un trabajo refuerzan esa tipificación. Desde el momento en que la enseñanza, por ejemplo, tiene un componente de atención y crianza, surge la definición de esta labor como un trabajo femenino. Y dado que las actividades de atención y crianza a una menor especialización y valoración que otras, este proceso hace que revivifiquemos las jerarquías patriarcales, así como las divisiones horizontal y vertical del trabajo (17). La propia percepción de una actividad está, a menudo, repleta de prejuicios sexuales. El trabajo de la mujer es considerado, en cierta forma, inferior o de menor estatus sencillamente por el hecho de que son las mujeres las que lo realizan (18).

Dadas estas circunstancias, para las mujeres ha sido en extremo difícil lograr que sean reconocidas las destrezas requeridas para realizar su trabajo, tanto el remunerado como el no remunerado (19). No sólo han de combatir la estructura ideológica del trabajo femenino, sino que también han de luchar contra la tendencia a que el trabajo se convierta en algo diferente y que cambien sus pautas de autonomía y control.

Al presentar los datos que muestran la progresión de la enseñanza que la ha hecho pasar de ser un trabajo predominantemente masculino a convertirse en predominantemente femenino, hemos de prestar la mayor atención a cómo se ha producido ese cambio y a las condiciones económicas y de todo tipo que lo han rodeado. En pocas palabras, no estamos describiendo la misma profesión antes y después de que la enseñanza en la escuela primaria se convirtiera en un trabajo femenino, porque los trabajos se transforman con el paso del tiempo, y a menudo de forma significativa. El trabajo de oficina constituye un buen ejemplo: e igual que la enseñanza, cambió notablemente cuando, en el siglo XIX, pasó de ser una profesión predominantemente masculina a ser de mayoría femenina en el siglo XX. El trabajo de oficina se modificó radicalmente durante este período. A finales del siglo XIX, tanto en Estados Unidos como en Inglaterra se produjo una descualificación, se dieron condiciones de control más fuertes, se perdieron muchos cauces de ascenso a puestos directivos y se redujeron los salarios a medida que se produjo la «feminización» (20). Teniendo esto en cuenta, es necesario que nos preguntemos si lo que se conoce con la poco afortunada expresión de «femenización de la enseñanza» implica real-

(16) *Ibidem*, p. 588.
(17) *Ibidem*, p. 595.
(18) *Ibidem*, p. 581.
(19) Barrett, *Women's Oppression Today*, p. 166-168.
(20) Veronica Beechey, «The Sexual Division of Labour and the Labour Process: A Critical Assessment of Braveman», en Wood (ed), *The Degradation of Work?*, p. 67.

mente el mismo trabajo. De hecho, sostengo que en algunos aspectos económicos e ideológicos bastante importantes no lo es. Esta transformación está ligada de forma compleja a ciertas modificaciones en las relaciones patriarcales y económicas que estaban reestructurando toda la sociedad.

DIVERSIFICACION SEXUAL Y ENSEÑANZA A LO LARGO DEL TIEMPO

¿Dónde encaja aquí la enseñanza? Algunos datos pueden sernos útiles. El fenómeno que se ha denomindo «feminización» de la enseñanza se manifiesta claramente en unos datos relativos a Inglaterra. En 1870, antes de la generalización de la enseñanza primaria, el número de hombres era ligeramente superior al de mujeres. Por cada cien profesores varones había 99 profesoras. Sin embargo, fue ésta la última vez que los hombres mostraron superioridad numérica. Diez años después, en 1880, por cada 100 hombres había 156 mujeres. La proporción se elevó a 287 en 1900. En 1900 las mujeres superaban a los hombres en una proporción de tres a uno, y en 1930 el número de mujeres era cuatro veces mayor que el de hombres (21).

Sin embargo, estas cifras podrían ser engañosas si no estuvieran vinculadas a los cambios producidos en el número real de profesores empleados. La enseñanza se convirtió, para muchas mujeres, en un símbolo de promoción y, al tiempo que se incrementaba la escolarización, lo hacía el número de mujeres que desempeñaban esta labor, hecho que comentaremos más adelante. De esta manera, en 1870 había en Inglaterra sólo 14.000 profesores y, entre ellos había más hombres que mujeres. En el año 1930, en Inglaterra y Gales trabajaban 157.061 profesores en las escuelas estatales, de los cuales cerca de 120.000 eran mujeres (22). La definición de la enseñanza como reducto femenino resulta aún más palpable por el hecho de que estas cifras revelan algo muy gráfico: mientras que los 40.000 hombres que trabajan como profesores en 1930 constituían menos del 3 por 100 de la población masculina ocupada, las 120.000 mujeres suponían casi un 20 por 100 de toda la población femenina asalariada (23).

Si comparamos los porcentajes de profesores y profesoras estadounidenses con los de Inglaterra durante las mismas fechas aproximadamente, hallamos numerosas semejanzas. Aunque se adivierte una clara variación regional, vemos que en zonas tipo, en 1840, por ejemplo, sólo el 39 por 100 de los profesores eran mujeres. En 1850 esta cifra se había elevado al 46 por 100 y posteriormente se incrementó con más rapidez que en Inglaterra (24). Al llegar el año 1870,

(21) Barry Bergen, «Only a Schoolmaster: Gender, Class, and the Effort to Professionalize Elementary Teaching in England, 1870-1910», *History of Education Quarterly,* 22 (primavera 1982), p. 12.

(22) *Ibidem.*

(23) *Ibidem,* p. 5.

(24) Myra Strober, «Segregation by Gender in Public School Teaching: Toward a General Theory of Occupational Segregation in the Labor Market», manuscrito sin publicar, Stanford University, p. 16.

TABLA 1

Maestros en Escuelas Privadas Elementales en Inglaterra y Gales de 1870 a 1930

Año	Número total	Número de mujeres maestras por 100 hombres maestros
1870	13.729	99
1880	41.428	156
1890	73.533	207
1900	113.986	287
1910	161.804	306
1920	151.879	315
1930	157.061	366

Fuente: Elaborado a partir de la obra de Barry Bergen, «Only a Schoolmaster: Gender, Class, and the effort to professionalize elementary teaching in England, 1870-1910». *History of Education Quarterly* 22 (Spring 1982), 4.

las mujeres ocupaban aproximadamente el 60 por 100 de los puestos en las escuelas públicas primarias, para pasar al 71 por 100 en 1900. Esta progresión alcanzaría su punto álgido con un 89 por 100 en 1920, para luego estabilizarse con ligeras variaciones en los años siguientes.

TABLA 2

Maestros en la Escuela Privada Elemental en EE. UU. de los años 1870 a 1930

Año	Número de hombres	Número de mujeres	Número de maestros	Porcentaje de mujeres
1870	—	—	—	**58 (% estimado)**
1880	—	—	—	**60 (% estimado)**
1890	**121.877**	**232.925**	**354.802**	**65,6 %**
1900	**116.416**	**286.274**	**402.690**	**71,1 %**
1910	**91.591**	**389.952**	**481.543**	**81,0 %**
1920	**63.024**	**513.222**	**576.246**	**89,1 %**
1930	**67.239**	**573.718**	**640.957**	**89,5 %**

Fuente: Adaptado de Willard S. Elsbree, *The American Teacher (New York: American Book Co., 1939),* p. 554 y Emery M. Foster, «Statistical summary of education, 1929-30», *Biennial Survey of Education 1928-30,* Volume 2 (Washington: U.S. Government Printing Office, 1932), p. 8.

Dada la relación histórica entre la enseñanza elemental y las ideologías que rodean el ámbito doméstico, así como la definición del «lugar apropiado para la mujer», en la cual se ha concebido la enseñanza como una prolongación del

trabajo productivo que desarrolla la mujer en el hogar (25), no debemos sorprendernos ante estos cambios en la composición por sexos de los trabajadores de la enseñanza. Aunque hay claras conexiones entre las ideologías patriarcales y el proceso de consideración de la enseñanza como «un trabajo femenino», ésta no es la única explicación a este fenómeno. Las economías políticas locales desempeñaron aismismo un importante papel en este proceso, así como el giro hacia empleos no agrícolas experimentado por el trabajo masculino. De semejante importancia fue la relación entre la generalización de la escolarización obligatoria y el trabajo femenino. Como veremos, los costes que supuso la escolarización obligatoria para los distritos escolares locales fueron, a menudo, bastante altos, y una forma de contener su aumento fue el cambio en los hábitos de contratación, es decir, se trataba de contratar profesores más baratos: mujeres (26).

Examinaremos ambas dinámicas con más detalle y asentiremos como clase y sexo interactúan dentro de los límites fijados por las necesidades económicas de nuestra configuración social.

Para empezar, hay que tener en cuenta ciertos datos económicos muy conocidos. En el Reino Unido, aunque el número de profesoras era mayor que el de profesores, sus sueldos eran sensiblemente menores. De hecho, existió una pauta fija de 1855 a 1935 según la cual el sueldo de las mujeres era, aproximadamente, dos tercios del de los hombres (27). Bergen sostiene que una de las principales razones por las que las escuelas contrataban más mujeres era su menor costo salarial (28).

En Estados Unidos la diferencia en los sueldos era aún mayor. El rápido aumento de la escolarización, estimulado por las altas tasas de inmigración y por la pugna de numerosos grupos para conseguir la escolarización obligatoria y gratuita, hizo que las juntas escolares aumentaran la contratación femenina, pero con unos sueldos entre la mitad y un tercio de los que cobraban los hombres (29). En todo, ¿de dónde surgieron los puestos desocupados? ¿Qué había pasado con quienes los ocupaban previamente?

La enseñanza elemental se convirtió en una ocupación femenina en parte porque los hombres *dejaron de dedicarse a ella.* Para muchos de ellos, el «coste en oportunidades» era demasiado alto como para permanecer en ella. Muchos

---

(25) Véase, por ejemplo, Sheila Rothman, *Women's Proper Place* (New York, Basic Books, 1978) y Barrett, *Woman's Oppression Today.*

(26) John Richardson y Breda Wooden Hatcher, «The Feminization of Public School Teaching, 1870-1920», *Work and Occupations* 10 (Febrero 1983), 84. Siguiendo a Douglas y otros, Richardson y Hatcher asocian también esto con la relación entre las mujeres de la clase media y la religión.

(27) Bergen, «Only a Schoolmaster», 13.

(28) *Ibidem,* 14.

(29) Nancy Hoffman, *Women's «True» Profession: Voices From the History of Teaching (Old Westbury, The Feminist Press, 1981), p. XIX.*

profesores enseñaban a tiempo parcial (por ejemplo, entre cosechas) o como paso intermedio para conseguir trabajos más lucrativos o prestigiosos.

Sin embargo, el crecimiento de la clase media norteamericana, la formalización de las escuelas y los currículos en la última mitad del siglo XIX y el aumento de títulos y certificados necesarios para ejercer como maestro que se dio por entonces, hicieron que muchos hombres comenzaran a dirigir su mirada hacia otros horizontes.

Strober resume este fenómeno con gran precisión:

> Todos estos cambios hacían la enseñanza menos atractiva para los hombres. Cuando se trataba de una labor informal que podía desempeñarse durante cortos períodos de tiempo, les resultaba atractiva por muchos motivos. Un Agricultor podría combinar perfectamente la enseñanza en el invierno con el cuidado de su cosecha durante el resto del año. Un pastor, un político, un comerciante o un abogado en potencia podían enseñar durante un breve período de tiempo para ganar popularidad en la comunidad. Sin embargo, en cuanto subieron los niveles precisos, para lograr el título de profesor y el curso escolar se alargó y se convirtió en un año entero, los hombres comenzaron a abandonarla. Primero en las áreas urbanas, y luego en las rurales, muchos hombres encontraron demasiado elevado el coste en oportunidades derivado de la enseñanza, sobre todo debido a que, aunque los sueldos aumentaron como consecuencia de la elevación de niveles y de la ampliación del curso escolar, el salario medio resultaba aún insuficiente para mantener a su familia. A los hombres también poco les agradaba ver reducida su previa autonomía en las aulas y al mismo tiempo surgieron atractivas oportunidades de trabajo en otras profesiones (30).

De este modo, los modelos familares patriarcales unidos a los cambios en la división social del trabajo del capitalismo se combinaron para crear algunas circunstancias de las que surgió un mercado para un tipo determinado de profesor.

Enfrentados a estas «condiciones de mercado», los consejos escolares se inclinaban cada vez más hacia las mujeres. Esto fue también consecuencia del éxito de la lucha femenina. Cada vez más mujeres ganaban la batalla por conseguir el acceso a la educación y al trabajo fuera de casa. Sin embargo, también fue un resultado del capitalismo. Las mujeres continuaban siendo contratadas en las fábricas y en los telares, a menudo porque llevaban consigo a niños que podían trabajar a cambio de sueldos increíblemente bajos (31). Dada la explotación existente en las fábricas y la esclavitud del trabajo doméstico, asalariado o no, la enseñanza debió parecerles a muchas mujeres una ocupación mucho

(30) Strober, «Segregation by Gender in Public School Teaching», p. 18.

(31) Davis Gordon, Richard Edwards y Michael Reich, Segmented Work, Divided Workers: *The Historical Transformation of Labor in the United States* (New York, Cambridge University Press, 1982), p. 68.

más agradable. Por último, parecen haberse dado tendencias contradictorias a nivel ideológico. Aunque las mujeres luchaban por conquistar el mercado laboral y cambiar las relaciones patriarcales en el hogar y en el trabajo, algunos de los argumetos utilizados para dar paso a las mujeres a la enseñanza lo hacían a expensas de reproducir elementos ideológicos que habían formado parte de las causas fundamentales del control patriarcal. Se resaltaban las relaciones entre la enseñanza y el ámbito doméstico. «Los defensores de las mujeres como profesoras, como Catherine Beecher, Mary Lyon, Zilpah Grant, Horace Mann y Henry Barnard, sostenían que no sólo eran ellas las profesoras ideales para los niños debido a su paciencia y sus aptitudes para la crianza, sino que la enseñanza constituía la preparación ideal para la maternidad» (32). Estas mismas personas no tenían ningún reparo en ir más lejos: las mujeres «estaban dispuestas» a enseñar a cambio de menor sueldo del que necesitaban los hombres. (33). Cuando a esto se unían los intereses sociales existentes, las estructuras económicas y las relaciones patriarcales que sostenían el predominio de una ideología de domesticidad en la sociedad, comenzamos a vislumbrar las circunstancias que llevaron a tal situación.

Sin embargo, muchos hombres permanecieron en la enseñanza. Pero, como han demostrado Tyack, Strober y otros, los que se quedaron solían ocupar puestos de mayor estatuts y mejor sueldo. De hecho, a medida que las escuelas se fueron burocratizando, y merced a la expansión de puestos directivos a que esto dio lugar en Estados Unidos, muchos más hombres pasaron a ocupar puestos de autoridad.

Es cierto, algunos hombres permanecieron en la enseñanza, pero abandonaron las aulas. Esto apoya la afirmación de Lanford en el sentido de que, desde 1870 a 1970, cuanto más se formalizaba el sistema educativo, más aumentaba la proporción de profesoras (34).

También apoya mi anterior afirmación de que cuando un trabajo pasa a ser «trabajo de mujeres» se le somete a una gran presión para racionalizarlo. El control administrativo de la enseñanza, los currículos, etc... se incrementa, y el trabajo en sí se transforma.

Por tanto, no es que las mujeres no hayan estado antes entre las filas de los profesores, ciertamente lo estuvieron. Lo interesante es el creciente número de ellas en ciertos niveles de escuelas «unificadas, burocráticas y públicas», con sus currículos graduados, con distritos mayores y organizados más formalmente, con jerarquías administrativas que iban aumentando e, igualmente importante, que iban estructurando las tareas de los propios profesores (35).

Tal segregación sexual no era nueva en las escuelas urbanas, por ejemplo.

---

(32) Strober, «Segregation by Gender in Public School Teaching», p. 19.
(33) *Ibidem.*
(34) Entrecomillado de Lanford en la misma obra, p. 21.
(35) Richardson y Hatcher, «The Feminization of Public School Teaching», 82.

Desde el principio, los autores de estos planes escolares tenían en mente una fuerza laboral y un proceso determinados. «los programas de contratación, promoción y salario se convirtieron en rutina». En lugar de dejarlo a la discreción de los profesores, el currículo fue estandarizado en niveles, y se llevó a cabo una división de profesores y alumnos en función de esos grados. Se crearon nuevos puestos directivos —por ejemplo, el superintendente y el director no docente— eliminando así de las aulas la responsabilidad de dirigir la escuela. De nuevo se atribuyeron a la mujer aptitudes de crianza y cualidades empáticas «naturales», al mismo tiempo que su menor costo salarial las hacía especialmente indicadas para la docencia en tales escuelas. Incluso se resolvió el problema que planteaban las dudas acerca de la capacidad de las mujeres para disciplinar a los alumnos mayores, ya que de ello se ocupaba el director o el superintendente (36).

Esta división el trabajo en las escuelas tuvo otras consecuencias. Hizo que las juntas escolares de las escuelas urbanas ejercieran un control burocrático sobre los empleados, el currículo y las prácticas docentes. Los autores de un reciente análisis histórico acerca de las relaciones entre discriminación sexual y control lo demuestran con bastante claridad, sosteniendo que:

> Estructurando el trabajo para aprovecharse de los estereotipos sexuales sobre la sensibilidad de las mujeres hacia las normas y la autoridad masculina, y sobre la supuesta capacidad de los hombres para dirigir a las mujeres, las juntas de las escuelas urbanas del siglo XIX regulaban el núcleo de las actividades docentes mediante exámenes de promoción estandarizados con arreglo al contenido del currículo preestablecido y mediante una rígida supervisión para asegurarse de que los profesores seguían las técnicas prescritas.
>
> Las normas eran muy preceptivas y las aulas de magisterio de las escuelas secundarias preparaban a las jóvenes para la enseñanza de manera específica. Las fotografías de los estudiantes de magisterio en Washington D.C. mostraban, por ejemplo a las alumnas ejecutando exactamente las mismas actividades prescritas para sus futuros discípulos, incluso la «sesión de desperezamiento» de media mañana. La mujer constituía la empleada perfecta para esta función de control.
>
> Con escasas alternativas de empleo y habituadas a la autoridad patriarcal, hacían lo que sus superiores (varones) les ordenaban. (Esto, dicho sea de paso, es cuestionable). La diferencia de sexo facilitaba una importante forma de control social (37).

---

(36) Myra Strober y David Tyack, «Why Do Women Teach and Men Manage? Un informe de investigación sobre las escuelas, *Signs* 5 (Primavera 1980), p. 499.

(37) *Ibidem,* p. 500. Los autores también advierten que los hombres lo llevaron hasta la cima en los sistemas escolares en parte como consecuencia de las ventajas que tenían sobre las mujeres a la hora de conectar las escuelas con la comunidad circundante. La masculinidad era una baza en las reuniones con las organizaciones donde predominaban los hombres, tales como los clubs

Dadas estas circunstancias ideológicas y las desiguales relaciones de control, ¿por qué elegían las mujeres ese trabajo? ¿Se trataba de una reacción estereotipada ante la idea de que la enseñanza era una etapa en el camino hacia el matrimonio para las mujeres a quienes les gustaban los niños? Aunque ello era en parte cierto, su importancia se ha exagerado, pues en muchos casos la situación no era ni remotamente parecida.

En su colección de escritos de profesores de los siglos XIX y XX, Nancy Hoffman extrae la conclusión de que la mayoría de las mujeres no elegían la enseñanza porque les gustaran los niños o porque tuvieran en mente el matrimonio. Por encima de eso había otra preocupación: se dedicaban a la enseñanza, en gran medida, porque necesitaban trabajar. Los comentarios de las profesoras muestran a menudo lo siguiente:

> Las mujeres tenían poco donde elegir a la hora de emplearse y, comparada con otros empleos como lavar, coser, limpiar o trabajar en una fábrica, la enseñanza tenía muchos atractivos: era una ocupación de buen tono, razonablemente bien pagada y no requería destrezas o dotes especiales. En la segunda mitad del siglo, y más tarde, permitía a la mujer viajar, vivir independientemente o con otras mujeres, así como lograr una seguridad económica y un modesto status social. El tema del matrimonio, tan cargado de importancia entre los educadores masculinos, surge en historias de profesoras empujadas de mala gana hacia el altar por una familia temerosa de cargar con una solterona, y no en los relatos de las profesoras sobre su propia impaciencia o ansiedad por llegar al matrimonio. Hay en ellos declaraciones explícitas de que las profesoras preferían trabajar y ser independientes antes que llevar una vida de casadas que les parecía similar al servicio doméstico e inutilidad social. Por último, algunas mujeres nos relatan que eligieron la enseñanza no porque desearan enseñar a los niños la diferencia convencional entre el bien y el mal, sino para promover cambios sociales, políticos o espirituales: querían convencer a los jóvenes, traerlos hacia la acción colectiva, hacia la moderación, la igualdad racial, la conversión al cristianismo. Lo que nos indican esos escritos, por tanto, es que desde la perspectiva de las profesoras, la continuidad entre maternidad y enseñanza representaba mucho menos para ellas que el sueldo y el reto, y la satisfacción del trabajo (38).

Aunque en Estados Unidos y, sin duda, también en el Reino Unido hubo muchas profesoras que dieron a su tarea un sentido que no reflejaba necesariamente los estereotipos de crianza y preparación para el matrimonio, esto no quiere decir que tales estereotipos dejasen de crear problemas. El aumento del número de profesoras no estuvo exento de dificultades. Los sectores conserva-

---

Kiwais, Lions, etc. Este punto fue tocado con anterioridad por Willard Elsbree en *The American Teacher* (New York, American Book Co), p. 555.

(38) Hoffman, *Woman's «True» Profession,* pp. XVII-XVIII.

dores expresaban su preocupación acerca de la influencia negativa que podrían ejercer las profesoras sobre sus alumnos de sexo masculino. Tales temores se incrementaron a medida que aumentaba el número de alumnos que pasaba a la enseñanza secundaria. «Aunque se reconocían sus efectos beneficiosos sobre los alumnos de enseñanza primaria, se consideraba potencialmente peligroso que continuaran teniendo lugar las relaciones profesora-alumno en los niveles superiores (39). (Estas presiones se vieron favorecidas en Inglaterra por la larga tradición de escuelas no mixtas). Que no se trataba sólo de una dinámica histórica es evidente si consideramos que incluso hoy día la proporción de profesores varones en las escuelas secundarias es considerablemente mayor que en las primarias.

DINAMICA DE CLASE Y ENSEÑANZA

El cuadro trazado hasta el momento se ha centrado en la constitución de la enseñanza como elemento primordial de la división por sexos del trabajo a lo largo de la historia. Aún con ser esto importante, hemos de recordar que no es el sexo la única dinámica puesta en juego. La clase desempeña un papel importante, especialmente en Inglaterra, pero probablemente aún más en Estados Unidos (40). La dinámica de clase operaba en lo tocante a quiénes accedían a la docencia y cuáles eran sus experiencias.

Sólo a finales del siglo XIX y principios del XX las muchachas inglesas de clase media comenzaron a dedicarse a la enseñanza. De hecho, a partir de 1914 comienza a advertirse realmente un gran flujo de muchachas de clase media que acceden a la docencia en escuelas primarias estatales (41).

Las diferencias de clase eran muy visibles. Mientras que el concepto de feminidad *idealizado* por las mujeres de clase media se centraba en la imagen de «la perfecta esposa y madre», la visión que tenía la clase media sobre las mujeres de clase trabajadora a menudo implicaba un sentido diferente de la feminidad. El trabajo remunerado realizado por éstas las «deslucía», aunque existen pruebas de solidaridad feminista entre ambas clases. Tal trabajo era un abandono de los ideales burgueses de domesticidad y dependencia económica. Con los cambios introducidos en esos ideales burgueses a finales del siglo XIX, las propias mujeres de clase media comenzaron a «ampliar su radio de acción y participar en algunos de los diversos cambios económicos y sociales que acompa-

(39) Richardson y Hatcher, «The Feminization of Public School Teaching», pp. 87-88.

(40) Sobre la importancia del debate intelectual en Estados Unidos acerca del concepto de clase, véanse David Hogan, «Education and Class Formation: The Peculiarities of the Americans», en *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State,* ed. Michael W. Apple (Boston, Routledge & Kegan Paul, 1982), pp. 32-78; y Erik Olin Wright, *Class, Crisis and the State* (London, New Left Books, 1978).

(41) June Purvis, «Women and Teaching in the Nineteenth Century», en *Education and the State,* Volume 2, p. 372.

ñaron a la industrialización». La reestructuración del capitalismo y la división del trabajo. Adquirieron una importancia considerable las luchas por los derechos legales y políticos, por el empleo y por la educación. Sin embargo, a causa de la tensión existente entre, por un lado, los ideales de domesticidad y feminidad y, por otro, la lucha por la ampliación de la esfera económica de la mujer de clase media, determinados trabajos pasaron a considerarse más aptos para la mujer. La enseñanza (así como, a menudo determinado tipo de trabajos de taquigrafía y secretariado) fue uno de ellos (42).

En efecto, del total de mujeres de raza blanca que trabajaban fuera de casa en Estados Unidos a mediados del siglo XIX, el 20 por 100 lo hizo en alguna ocasión como profesoras (43).

El acceso de la mujer, sobre todo de la de clase media, a la enseñanza remunerada hizo surgir, tanto en Estados Unidos como en Inglaterra, fuertes presiones para mejorar la educación femenina (44). La equiparación de los currículos, el derecho al acceso a reductos tradicionalmente masculinos en las universidades, etc..., guardaban estrecha relación con este fenómeno. Sin embargo, hemos de recordar un hecho social importante. Incluso a pesar de que las mujeres estaban alcanzado éxitos importantes en el campo de la enseñanza y el empleo, la mayoría de mujeres de clase media se sentían *excluidas* de las carreras y de otras áreas de trabajo (45). Existía una dinámica que les cerraba ambos caminos. Estando limitadas a éstas labores y habiéndose adueñado de ellas a un tiempo, las mujeres «se aferraron a ellas al tratarse de uno de los pocos campos en los que podían ejercer algún poder, incluso a expensas de reforzar aún más los estereotipos de la actividad femenina» (46).

Dicho esto, no podemos pensar que las profesoras procedieran principalmente de los hogares de clase media en Inglaterra o en Estados Unidos. En muchos casos ocurrió exactamente lo contrario. Muchos estudios ponen de manifiesto numerosos antecedentes de clase trabajadora. De hecho, un estudio norteamericano terminado en 1911 ofrece datos de los antecedentes económicos

(42) Purvis, «Women and Teaching in the Nineteenth Century».

(43) Carl Degler, *At odds: Women and the Family in America from the Revolution to the Present* (New York, Oxford University Press, 1980), p. 381.

(44) Purvis, «Women and Teaching in the Nineteenth Century», p. 372. Aquí pongo el énfasis en enseñanza de *pago* puesto que Purvis también sostiene que las mujeres de clase media y alta trabajaban frecuentemente como maestras voluntarias en programas de alfabetización de la clase trabajadora. El problema que acarreaba la preponderancia de los ideales burgueses de feminidad se podía solucionar a través de la filantropía y la enseñanza voluntaria: una mujer *podía* trabajar, pero solamente *para* los ideales más elevados y sin remuneración económica.

(45) Strober and Tyack, «Why Do Women Teach and Men Manage», p. 496. Ver también Mary Roth Walsh, *Doctors Wanted, No Women Need Apply: Sexual Barriers in the Medical Profession, 1835-1975* (New Haven: Yale University Press, 1977). Para Inglaterra, véanse Jane Lewis, *The Politics of Motherhood* (London, Croom-Helm, 1980), y Sheila Rowbotham, *Hidden from History* (New York, Random House, 1974).

(46) Sandra Acker, «Women and Teaching: A Semi-Detached Sociology of a Semi-Detached Profession», en *Gender, Class and Education*, ed. Stephen Walker y Len Barton (Barcombe, England, The Falmer Press, 1983), p. 134.

medios de las profesoras, indicando que provenían de familias en las que los ingresos del cabeza de familia eran aproximadamente de 800 dólares anuales, cantidad que sitúa a la familia entre las de trabajadores especializados o agricultores más que entre las de clase media (47).

Estas diferencias de clase influyeron no sólo a un nivel ideológico, sino también en términos de enseñanza y empleo dentro de la propia docencia. Nos encontramos con muchachas de clases sociales diferentes que a menudo asisten a distintas escuelas aun cuando todas quieran ser profesoras. Más aún, en Inglaterra, a finales del siglo XIX, las diferencias de clase marcaban grandes distinciones respecto al lugar en el que enseñaría cada cual, ya que mientras las profesoras de clase media enseñaban en su mayoría en escuelas privadas secundarias y no mixtas «que se nutrían especialmente de muchachas de clase media» o trabajaban como institutrices, las profesoras procedentes de la clase trabajadora predominaban en escuelas primarias estatales, en su mayoría mixtas y de clase obrera (48). En muchos sentidos, se trataba de trabajos diferentes.

Estas diferencias de clase pueden ocultarnos, sin embargo, un hecho muy importante. Ambos grupos seguían teniendo un bajo estatus (49). Ser mujer suponía aún la participación en una formación social definida en gran medida por la estructura de las relaciones patriarcales. Pero de nuevo las formas patriarcales fueron colonizadas y mediatizadas por las relaciones de clase.

Por ejemplo, lo que se enseñaba a las aspirantes a profesoras guardaba una interesante relación con la división social y sexual del trabajo. En Inglaterra, muchas de las aspirantes de clase trabajadora eran contratadas para trabajar en escuelas de clase obrera, y buena parte de lo que tenían que enseñar se centraba en destrezas domésticas tales como coser y bordar, además de lectura, escritura y matemáticas. Esta división era más pronunciada para aquellas alumnas de profesorado pertenecientes a la clase trabajadora que habían de pasar un examen para entrar en una de las escuelas de formación del profesorado. En la comparación que hace Purvis de esos tests de admisión las diferencias entre lo que se espera que supieran y, por tanto, que enseñaran, hombres y mujeres era notable. Unos y otras se examinaban de dictado, caligrafía, gramática, redacción, administración escolar, historia, geografía, francés, alemán, latín y galés. Sin embargo sólo se examinaba de álgebra, geometría y griego a los hombres, y de economía doméstica y costura, sólo a las mujeres.

El interés por la costura constituye aquí una nueva clave, porque no sólo realza la dinámica sexual en el trabajo, sino que también apunta de nuevo hacia las barreras de clase. A diferencia de la «costura ornamental», que era más común en las familias de clase media, estas jóvenes de clase trabajadora pasa-

(47) Degler, At Odds, p. 380. También Paul Mattingly sufiere que en los años noventa del siglo pasado muchas escuelas normales se transformaron casi exclusivamente en escuelas femeninas y dirigieron su atención a un cuerpo estudiantil de «clase baja».

(48) Purvis, «Women and Teaching in the Nineteenth Century», p. 364.

(49) *Ibid.*

ban un examen de «costura práctica». (Realmente esto fue uno de los usos más eficientes del material puesto que una fábrica en la que se corta y cose correctamente se necesita menos material) (50). La preponderancia de la utilidad, eficiencia y economía formaba parte de la idea de lo que una joven de clase trabajadora necesitaba (51). Como Purvis apunta, «podría parecer que a las profesoras de las escuelas primarias se les exigía enseñar las destrezas conectadas con la idea de feminidad, considerada apropiada para las clases trabajadoras» (52).

La docencia, sobre todo a nivel de escuela primaria, no estaba bien remunerada, por no decir otra cosa, ya que el sueldo era, en Estados Unidos e Inglaterra, algo mayor que el de un obrero de fábrica, pero equivalente al de una taquígrafa (53). ¿Cuál era entonces su atractivo para una muchacha de clase media? La respuesta es similar para Estados Unidos e Inglaterra, aunque existían diferencias debidas al conjunto de relaciones de clase y al articulado de la cultura de clase existente en este último país. Para empezar, el mismo *método* con que se comenzó a formar a las muchachas en la década de 1870 era un sistema de aprendizaje, un sistema «genuino de la cultura de clase obrera». Esto adquirió especial importancia ya que por entonces era evidente que las alumnas de magisterio solían ser hijas de «labradores, artesanos y pequeños comerciantes». En segundo lugar, y de manera muy similar a como sucedía en Estados Unidos, comparada con ocupaciones tales como el servicio doméstico, el trabajo en fábricas, la costura, etc..., únicos trabajos realmente al alcance de las mujeres de clase obrera, la enseñanza presentaba muchas ventajas. Proporcionaba un status más alto, sobre todo a aquellas muchachas que mostraban aptitudes académicas; las condiciones laborales, aunque no especialmente atractivas, eran mucho mejores en muchos aspectos.

Era un trabajo limpio y, a pesar de las dificultades debidas a las condiciones de masificación existentes con frecuencia en las escuelas, ofrecía ese potencial de satisfacción laboral que se advierte en la anterior cita de Hoffman y que normalmente no existía en otros empleos. De la misma importancia era que, al considerarse que la enseñanza estaba, según la división del trabajo en intelectual y manual, en la primera faceta, ofrecía una oportunidad —aunque bastante limitada— de movilidad social (54).

Pero había que pagar un precio por la «movilidad» y por la promesa de mejores condiciones laborales que la acompañaba.

Las profesoras de enseñanza elemental fueron desvinculándose de sus orígenes de clase, cuando al mismo tiempo las diferencias de clase en los ideales de feminidad aún impedían que fueran aceptadas por los estamentos superio-

(50) *Ibid,* p. 366.
(51) Agradezco a Rima D. Apple el haberme sugerido este punto.
(52) Purvis, «Women and Teaching in the Nineteenth Century», p. 366.
(53) Rothman, Woman's Proper Place, p. 58.
(54) Purvis, «Women and Teaching in the Nineteenth Century», p. 367.

res. Esta situación contradictoria no es una abstracción: fue realmente experimentada, como lo demuestran las frecuentes alusiones al aislamiento social realizadas por estas profesoras (55). Sin duda, este aislamiento se hizo mayor a causa de otros condicionamientos de la vida del personal docente. Las condiciones bajo las cuales se las contrataba no eran demasiado atractivas. Como tal vez se sepa, en Estados Unidos podían ser despedidas si se casaban o, una vez casadas si se quedaban embarazadas; no se les permitía ser vistas en compañía de hombres, y sufrían limitaciones en cuanto a su manera de vestir y de maquillarse, sus ideas políticas, su dinero y casi todas las facetas de su vida pública y privada.

Sería erróneo achacar todo ello a motivaciones económicas y a la dinámica de clase. A las mujeres casadas estadounidenses se vino impidiendo durante décadas dedicarse a la enseñanza. Aunque las mujeres solteras solían ser jóvenes, y de ahí que se les pagase menos, también desempeñó un papel importante la idea de que la moral y la pureza eran símbolos de la docencia femenina. Los diversos controles impuestos a la mujer en cuanto a su manera de vestir, su físico, su forma de vida y su moral, nos hablan de la importancia de este hecho. Se reproducen aquí las ideologías del patriarcado —combinadas con el profundo recelo masculino hacia la sexualidad femenina— que ocultan a la mujer tras un velo doméstico y maternal (56). Esa misma combinación de relaciones patriarcales y presiones económicas continúa incluso hoy día abriéndose camino en la enseñanza.

Pongamos un ejemplo concreto. En cualquier momento de la historia en que aparece la cuestión del trabajo de la mujer casada, se aprecia en todo su esplendor la combinación de la política económica con los modelos de las ideología patriarcarcal. A finales del siglo pasado se habían incorporado al trabajo fuera de casa cientos de miles de mujeres casadas, pero durante la depresión era muy frecuente despedir a aquellas mujeres cuyos esposos estaban empleados o bien negar a aquéllas el trabajo. En ello desempeñó el Estado un papel fundamental. En Inglaterra la política y los informes gubernamentales concedían considerable atención al papel doméstico de la mujer (57). En Estados Unidos, la National Asociation of Education informó que durante el período 1930-1931, el 77 por 100 de las 1500 unidades escolares del país se habían negado a contratar profesoras casadas y un 63 por 100 había despedido a todas las profesoras que habían contraído matrimonio durante su período de empleo. Y esto no ocurrió sólo en los niveles primarios y secundarios, ya que también algunas universidades solicitaron la dimisión a las mujeres casadas que forma-

(55) *Ibidem;* véase también, William Edward Eaton, *The American Federation of Teachers, 1916-1961* (Carbondale, Southern Illinois University Press, 1975). El problema de la falta de relación entre los padres de clase trabajadora y los profesores en Inglaterra sigue siendo aún muy serio. Véase C.C.C.S. Education Group, *Unpopular Education: Schooling and Democracy in England Since 1944* (Londres, Hutchinson, 1981).

(56) Véase Barrett, *Women's Oppression Today,* pp. 187-226. Véase también su planteamiento sobre las diferencias de clase en esta sección.

(57) Véase Ann Marie Wolpe, «The Official Ideology of Education for Girls», en Michael Flude y John Ahier (eds.), *Educability, Schools and Ideology* (Londres, Halsted Press, 1974), pp. 138-159.

ban parte de su cuerpo docente. Aunque parece que esto sólo afectaba a las mujeres dedicadas a la enseñanza, hemos de decir que la administración federal dispuso en 1932 que si ambos miembros de un matrimonio trabajaban en el sector público, uno de ellos debía abandonar su empleo. Esta ley fue aplicada de manera casi invariable solamente a mujeres (58).

El mero hecho de que estas cifras nos resulten tan conspicuas habla a las claras de los sacrificios y de las luchas que han venido realizando las mujeres a lo largo de las décadas para modificar esas relaciones opresivas. Con ellas han intentado conseguir el control sobre su trabajo y sobre su propia vida. En vista de las condiciones existentes en el pasado, estas luchas han alcanzado un éxito más que notable. Precisamente son estas actividades las que se van a tratar brevemente en la última parte de mi análisis.

MAS ALLA DEL MITO DE LA PROFESORA PASIVA

Las profesoras no adoptaron una actitud pasiva a pesar de los condicionantes descritos de sexo y clase. Un hecho relevante, aunque poco difundido, fue la relación del activismo socialista y feminista con el crecimiento de las organizaciones y sindicatos locales de profesores en Inglaterra y Estados Unidos.

Aunque trabajaban internamente para cambiar las pésimas condiciones con frecuencia existentes en las escuelas de ambos lados del Atlántico —hacinamiento, edificios sin condiciones higiénicas, una proporción de alumnos por profesor a menudo altísima y una burocracia impersonal que, sobre todo en Estados Unidos, trataba constantemente de transformar, racionalizar y controlar su trabajo—, gran parte de la acción unitaria llevada a cabo por los profesores estaba relacionada con el bienestar económico. Por ejemplo, los profesores de las escuelas primarias de Chicago lucharon con denuedo por conseguir pensiones dignas. Gracias a esta experiencia surgió en 1897, encabezada por Catherine Goggin y Margaret Haley, la Chicago Teachers Federation (Federación de Profesores de Chicago), que se convirtió de inmediato en líder de una lucha que conseguiría aumentar el nivel de los salarios y lograría agrupar a más de la mitad de los profesores de la ciudad en menos de tres años. Aún siendo una organización formada en su mayoría por profesores de escuela primaria, desarrolló una importante actividad en temas económicos, y a pesar de que ni las líderes ni los miembros de base eran tan radicales como los de algunos sindicatos de izquierdas de ciudades como Chicago, defendían activamente los intereses feministas, la propiedad municipal de todos los servicios públicos, las elecciones y revocaciones populares y la solidaridad laboral, y lo hacían ante el resentimiento de la clase media hacia los sindicatos. Había pugna constante entre la

(58) Degler, *At Odds*, pp. 413-414. Degler advierte, sin embargo, que la Depresión no apartó a las mujeres de la fuerza del trabajo pagado. Sus porcentajes de participación continuaron aumentando. Véase, p. 415.

CTF y la junta escolar que, en 1905, decidió expresar su condena hacia los profesores afiliados al sindicato ya que, afirmaba, tal afiliación era «absolutamente injustificable e intolerable en el sistema de senseñanza de una democracia» (59).

Aunque estos profesores no alcanzaron pleno éxito en sus demandas económicas ni en sus planes de organización (60), sí consiguieron obligar a las juntas escolares a que consideraran a los profesores de enseñanza primaria (mujeres) como una fuerza con la que había que contar. En este proceso también se cuestionaron las relaciones económicas e ideológicas que rodeaban el trabajo de la mujer.

Las condiciones bajo las que trabajaban tuvieron el efecto de radicalizar a muchas otras mujeres en Inglaterra y Estados Unidos. Muchas de las líderes de grupos feministas eran antiguas maestras que habían adquirido conciencia de la importancia de la lucha contra la dominación patriarcal debido a su experiencia como tales. Su resentimiento contra las diferencias salariales, contra las injerencias en sus decisiones, contra las diversas formas de control a las que habían estado sometidas, fue en gran medida lo que las condujo a interesarse cada vez más por las ideas feministas (61).

Estos ejemplos nos permiten atisbar las actividades de carácter político, pero una gran proporción de profesoras en Londres o Nueva York, Birmingham o Chicago, Liverpool o Boston luchaban «culturalmente». Desarrollaban prácticas que les proporcionaban mayor control del currículo, luchaban por un mayor poder decisorio sobre *lo que* enseñaban, *cómo* tenían que enseñarlo y cómo y *quién* se encargaría de evaluarlo. Este esfuerzo cotidiano aún continúa hoy día a medida que las profesoras siguen defendiéndose de las injerencias del Estado o del capital.

---

(59) Eaton, *The American Federation of Teachers,* pp. 5-8. En su buen estudio de la historia de las organizaciones de profesores en los Estados Unidos, Wayne Urban afirma, sin embargo, que la mayoría de los miembros de estas primeras organizaciones de profesores eran significativamene menos radicales que muchos de sus líderes. Las reivindicaciones económicas, no políticas, fueron más importantes para la mayoría de los profesores. Esto, sin embargo, es necesario situarlo dentro de la historia de las luchas femeninas sobre las diferencias de ingresos, ya que desde este punto de vista los problemas económicos pueden resultar menos conservadores que a primera vista pueda parecer. Véase Wayne J. Urban, *Why Teachers Organized* (Detroit, Wayne State University Press, 1982).

Para una historia de las luchas económicas y no económicas en el mayor movimiento de trabajadores de los Estados Unidos, véase David Montgomery, *Workers' Control in America* (New York, Cambridge University Press, 1979). Para la valoración histórica y actual de la relación entre el profesorado y el trabajo en Inglaterra, véase C.C.C.S., *Unpopular Education.*

(60) La dirección del C.F.T. creía que los profesores se podrían perder en una amalgama de distintos sindicatos y, para que se les considerase seriamente a nivel nacional, tuvieron que formar su propio sindicato nacional. Se realizó un primer intento en 1899 y luego en 1902 por Haley y Goggin. La Federación Nacional de Profesores, un precedente de la A.F.T., limitó su participación como miembros a los profesores de escuelas primarias y, aunque logró alguna militancia a nivel nacional, terminó fracasando. Véase Eaton, *The American Federation of Teachers,* p. 10.

(61) Véase Geraldine Clifford, «The Female Teacher and the Feminist Movement», trabajo no publicado, The University of California, Berkeley, 1981.

La historia de la enseñanza en las escuelas primarias (y, en parte, también la de los currículos) es la historia de esa pugna político-económica y cultural. Es la historia de una población activa diferenciada que, al enfrentarse con intentos de reestructuración de su trabajo, emprendió una lucha consciente e inconsciente. Algunas veces las mismas batallas reforzaron las definiciones del trabajo femenino ya existentes; otras veces, sobre todo en Inglaterra, provocaron una ruptura con los propios antecedentes de clase. Y aún otras apoyaron ideales clasicistas de trabajo y profesionalismo. Sin embargo, con frecuencia tales esfuerzos dieron mayor fuerza a las mujeres, radicalizándolas, permitiéndoles mayor influencia en el control real de lo que enseñaban y de cómo lo hacían y demostrando que los modelos patriarcales podían resquebrajarse con la igualdad de salarios y de condiciones de contratación y despido.

Lo que en última instancia configura la forma en que se controlan el currículo y la docencia en el aula es, por tanto, un proceso progresivo. Supone la existencia de una compleja interrelación entre las estructuras ideológicas y materiales de conrol del trabajo por parte de la burocracia directiva, las formas de resistencia y autoorganización de las profesoras y las presiones empresariales (62), que produce, una vez más, la respuesta de las profesoras. Hemos querido mostrar un momento del proceso. A medida que la enseñanza pasa de ser una profesión predominantemente masculina a serlo predominantemente femenina, cambia también la constitución del trabajo. Ello supone mayores controles sobre la enseñanza y el currículo tanto en las aulas como en la formación del profesorado. Se estructura alrededor de un conjunto diferente de dinámicas sexuales y de clase. Por último, las mujeres son figuras activas, no pasivas, que intentan, con arreglo a sus propios puestos en la división social y sexual del trabajo, crear un lugar para las mujeres dedicadas a la enseñanza. Tal vez ese esfuerzo haya producido resultados contradictorios, pero fue parte de un movimiento más general —y aún necesario hoy día— que supuso el desafío de determinar las facetas de las relaciones patriarcales, tanto en el hogar como en el puesto de trabajo.

Sin embargo, como ya se ha apuntado, la transformación de la enseñanza también hizo el trabajo en sí un campo abonado para posteriores luchas. Muchas mujeres se politizaron. Algunas crearon sindicatos y otras lucharon «en silencio» en su trabajo diario para ampliar o mantener el control sobre su propia forma de enseñar y el currículo. En un momento en que el Estado y el capital tratan de encontrar formas de racionalizar o controlar la labor cotidiana de los profesores, esos esfuerzos, tanto manifiestos como encubiertos, presentan algo más que un mero interés histórico. La enseñanza en las escuelas primarias es aún un trabajo diversificado por el sexo (63), y por ello no creo que resulte descabellado finalizar afirmando que aún queda un largo camino por recorrer.

(62) Craig Littler, «Deskilling and Changing Structures of Control», en Wood (ed.), *The Degradation of Work?*, p. 141.

(63) Para un conocimiento estadístico actual acerca de los profesores norteamericanos, véase C. Emily Feistritzer (ed.) *The American Teacher* (Washington, D.C., Feistritzer Publications, 1983).

AGRADECIMIENTO

Me gustaría agradecer a Rima D. Appel sus comentarios críticos y su ayuda a la hora de escribir este ensayo. También prestaron su colaboración Mimi Bloch y Kenneth Zeichner, que aportaron un material que resultó de gran utilidad para elaborar lo aquí expuesto, así como Esteban Torre, David Hursch y Ann Wilson.

E S T U D I O S

¿DESPLAZAN EN EL MERCADO DE TRABAJO ESPAÑOL LOS QUE TIENEN MÁS ESTUDIOS A LOS QUE TIENEN MENOS?

JULIO CARABAÑA (*)

El objetivo de este artículo es extremadamente modesto. Trata de explotar e interpretar la información contenida en la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística sobre los procesos de ajuste entre titulaciones académicas y mercado de trabajo, y en particular sobre el desplazamiento de los titulados inferiores por los superiores.

La producción material y la reproducción personal se realizan en las sociedades industriales en el seno de instituciones separadas, que constituyen subsistemas diferentes. De un lado está la economía, erigida en sistema autónomo e independiente regido por sus propias leyes. Externa a este sistema económico es la familia, antaño sede de buena parte de la producción, hoy reducida a una función predominantemente reproductiva. Las relaciones entre ambos subsistemas son primariamente instrumentales: para la economía, la familia significa consumo, ahorro y mano de obra. Para las familias, la economía es un lugar externo donde proveerse de dinero para adquirir los bienes y servicios que necesitan para su reproducción.

Desde la perspectiva de la economía, la oferta de mano de obra depende de las familias y de su economía interna, que determina la propensión de sus distintos miembros al trabajo. Desde la perspectiva de las familias, la oferta de empleo depende del funcionamiento autónomo de la economía (1). Estos son los dos lados del mercado de trabajo, el de la oferta de fuerza de trabajo o de-

(*) Universidad Complutense (Madrid).

(1) Claro está que no todas las familias tienen esta relación externa y alienada con la producción, sino sólo las de los asalariados. Muchas familias de propietarios y empresarios siguen vinculando su reproducción como familias con la reproducción de algún tipo de patrimonio o empresa, es decir, directamente con la producción económica, y ello tanto en el marco de los sectores tradicionales como de los sectores modernos de la economía. Pero desde cierta perspectiva se puede prescindir —aunque sin olvidarlo— del análisis de la estructura social como totalidad, y limitarse a un aspecto de la misma, en este caso el que corresponde a la consideración económica de los mercados de trabajo.

manda de empleo y el de oferta de empleos, o demanda de fuerza de trabajo. El mercado de trabajo resulta de su conjunción. Algunas teorías, como las del capital humano, suponen que lo único realmente importante es el lado de la oferta (de fuerza de trabajo), dando prácticamente por garantizado el empleo productivo y la remuneración suficiente de cualquier inversión en cualificaciones. Otras, por reacción, prestan excesiva atención al lado de la demanda (de lo que toman su nombre genérico), casi como si lo único determinante fuera la oferta de empleos. Como ha insistido Granovetter, es preciso estudiar con la misma atención los tres aspectos que constituyen el mercado de trabajo: la producción y oferta de cualificaciones, la generación y oferta de empleos y, por último, el proceso de ajuste entre las cualificaciones y los empleos (Granovetter, 1981).

El artículo no publica información nueva. Al contrario, utiliza la más pública de las informaciones, las tablas de la EPA. El inconveniente fundamental de las tablas de la EPA es la poca desagregación de sus categorías, que muchas veces no permite hacer distinciones muy importantes. Este inconveniente se compensa sobradamente con las ventajas que se derivan de su continuidad y su calidad técnica. La EPA viene entrevistando desde 1964 varias veces por año a muestras representativas de alrededor de 60.000 personas con cuestionarios y categorías de gran estabilidad. Pese a los problemas de homogeneización que a veces originan los cambios introducidos en ella, es la única encuesta que yo conozco que permite comparaciones fiables en el tiempo.

1. LA CUALIFICACION DE LA FUERZA DE TRABAJO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

La relación entre los subsistemas productivo y reproductivo es, desde luego, asimétrica. La economía doméstica determina *inmediatamente* la oferta de fuerza de trabajo, pero no influye mas que marginalmente sobre la creación de empleo (por ejemplo, a través del ahorro, de las decisiones de aceptar empleos a tiempo parcial o por debajo del salario mínimo, etc.). En cambio, la situación de la economía no solo determina la demanda de mano de obra —la capacidad de absorción del mercado de trabajo— sino también, y de modo sustancial, la oferta misma y su cualificación, precisamente a través de la economía doméstica.

El sistema educativo es, en las sociedades industriales, el mediador más importante entre las economías domésticas y el mercado de trabajo. Desde la perspectiva de la familia, el sistema educativo aparece como una prolongación especializada de sus funciones reproductoras; en cambio, desde la perspectiva de la economía aparece como un suministrador de cualificaciones laborales. Ambas funciones no tienen por qué coincidir: en los sistemas educativos se manifiestan las tensiones y contradicciones a que da lugar la dinámica interdepen-

diente, pero no coincidente ni ajustada, de los dos subsistemas (2). Una de ellas, reconocida por autores de convicción diversa (como Pérez Díaz, 1981; Paci, 1977) consiste en que, a partir de un cierto estadio o nivel de desarrollo, el crecimiento económico determina un aumento de la demanda de enseñanza *que es independiente de las «necesidades de la producción»*. (Pérez Díaz, 1981; Paci, 1977).

Las causas de esta expansión de los sistemas educativos son varias, y la acción de los poderes públicos es una de las más importantes. Pero los poderes públicos se sienten inclinados a frenar la expansión cuando creen sobrepasadas las necesidades de la producción; entonces se encuentran con que su margen de influencia es muy estrecho frente a la acción que tiene el crecimiento de la renta en las economías domésticas. Pues al crecer la renta de las familias, éstas tienen poderosas razones para llevar su consumo de educación más allá de lo que parece una inversión económica razonable.

La principal de estas razones es que la educación y el saber son valores en sí mismos, que confieren a quienes los poseen un status social no reductible a sus ingresos. Esto es algo elemental para la sociología, pero a muchos economistas parece seguirles asombrando que la realidad sea más compleja que sus modelos. Con mucho, subsumen estos aspectos sociales de la educación bajo la categoría de consumo, lo que no es sino otro modo de arrojar a las tinieblas exteriores de lo irracional todo fenómeno que no se derive de sus supuestos. Sin embargo, gastar en educación con la vista puesta en el status es tan racional como gastar con la vista puesta en una corriente de ingresos. Y aunque fuera mero consumo, o, peor aún, de la especie llamado «conspicuo» desde Veblen, el fenómeno no debería tener nada de asombroso.

Otra razón no menos importante es que, considerada como inversión o como consumo «conspicuo», la instrucción es un bien «posicional». Bienes posicionales, según ha subrayado V. C. Ultee (1980), son aquellos cuyo valor y utilidad para el que los posee disminuyen cuando aumenta el número de los que los tienen. Mientras el valor nutritivo de una manzana no depende de que los demás coman o no manzanas, el valor de uso de un automóvil depende mucho de si las calles están o no atascadas con ellos, y lo mismo su importancia para un «buscador de status»; mientras que la generalización de un vestido no afecta a su valor de uso, sí afecta a su valor social (y, en consecuencia, siempre a su valor de cambio). La educación es un bien posicional en cuanto, por ejem-

(2) La incapacidad para ver el sistema educativo como un campo de tensiones está dando lugar últimamente a un considerable auge de la literatura sustancialista (básicamente marxista y funcionalista, sin que sea posible distinguir las más veces las posiciones) en sociología de la educación. Me refiero al mantenimiento gárrulo de disputas en torno a si «la» escuela (entendida así, como una sola y verdadera, pues de otro modo, la discusión carecería de sentido) tiene como función (también una, pues ya quedó establecido por la escolástica que a una única esencia no puede corresponderle más que una única naturaleza, a no ser por divina excepción) la reproducción de las relaciones de clase existentes (Bourdieu, colegas y seguidores), o más bien la producción de fuerza de trabajo de acuerdo con las necesidades del capital (Bowles y Gintis, colegas y seguidores), etc.

plo, es un criterio para la colocación de los individuos en las colas de trabajo y para la admisión en ciertos círculos sociales más o menos exclusivos. Aunque no lo es como puro consumo, es decir, en cuanto saber por saber.

En consecuencia, la demanda de enseñanza tiene una dinámica autónoma, que depende de la economía indirectamente, a través de los medios que ésta proporciona a las economías domésticas, y directamente de las estrategias de reproducción de las familias. Además, en parte por este carácter posicional de la educación, las señales transmitidas por el sistema productivo a través de los salarios no actúan como mecanismos de retroalimentación negativa o ajuste, sino que más bien provocan lo contrario, una retroalimentación positiva, una huida hacia adelante que origina un desajuste creciente. La magnitud de este desajuste depende, por supuesto, de la capacidad de la economía para elevar las cualificaciones de los empleos que genera. En momentos de crisis como los de la última década, esta capacidad es restringida, y la tendencia del sistema educativo a ir por delante se acentúa y agrava por obra de los ciclos. La expansión de la enseñanza que tuvo lugar durante la década de los sesenta lanza sus titulados al mercado durante la de los setenta, es decir, en medio de la crisis económica. La cual, a su vez, genera paro y disminuye el coste de oportunidad de dedicar el tiempo ocioso a estudiar (enseñanza como aparcamiento o almacén). Pero incluso aún sin los agravamientos que producen los ciclos, *parece haber en toda sociedad industrial avanzada una tendencia intrínseca a la «sobrecualificación» de la fuerza de trabajo,* o por lo menos a su «sobreeducación».

a) La producción de cualificaciones educativas.

La tabla 1.4 de la Encuesta de Población Activa, que realiza y publica trimestralmente el Instituto Nacional de Estadística, da cuenta, desglosando por sexos, del nivel educativo alcanzado por cada grupo quinquenal de edad de la población de más de 16 años que no está cursando estudios. Los datos se reproducen en la tabla 1.

Tabla 1

Población mayor de 16 años que no está cursando estudios por sexo, grupos de edad y nivel de estudios terminados

% hor, varones	Total	Analf.	Sin est.	Primar.	Medios.	Super 1	Super 2
de 16-19	680,60	1,44	1,88	32,87	63,80	0,01	0,00
de 20-24	1.389,50	0,88	2,05	26,96	67,34	1,66	1,11
de 25-29	1.232,20	0,99	2,82	34,26	48,09	6,18	7,65
de 30-34	1.107,30	1,15	4,54	48,46	32,44	5,12	8,29
de 30-39	1.104,20	1,00	7,71	56,74	23,25	5,93	5,38
de 40-44	1.088,50	1,82	10,31	61,72	17,26	4,34	4,57
de 45-49	943,80	2,50	16,00	61,17	13,54	3,55	3,23
de 50-54	1.175,90	4,24	19,10	61,00	9,92	2,82	2,93
de 55-59	1.134,30	6,02	21,71	58,33	8,08	2,42	3,45

% hor, varones	Total	Analf.	Sin est.	Primar.	Medios.	Super 1	Super 2
de 60-64	983,80	6,32	24,99	56,49	7,07	1,93	3,19
de 64-69	750,70	8,14	28,09	51,95	6,98	1,82	3,01
de 70 y más	1.318,30	12,14	32,86	45,57	4,71	1,99	2,72
total	12.909,10	3,89	14,22	49,25	25,46	3,27	3,91
% hor, mujeres							
de 16-19	598,10	1,20	2,52	28,11	68,12	0,05	0,00
de 20-24	1.199,80	0,78	1,83	24,72	65,43	5,37	1,88
de 25-29	1.209,30	1,03	3,00	36,89	43,52	8,84	6,72
de 30-34	1.122,20	1,57	5,80	51,08	28,48	7,51	5,56
de 35-39	1.131,20	2,39	9,32	61,94	17,98	5,04	3,33
de 40-44	1.125,70	4,24	13,71	63,41	12,95	3,99	1,71
de 45-49	984,20	7,80	18,26	61,75	9,21	1,99	1,00
de 50-54	1.277,80	10,17	20,90	59,06	7,09	2,27	0,51
de 55-59	1.188,70	12,26	25,52	54,53	5,22	1,69	0,78
de 60-64	1.103,40	12,18	26,39	54,57	4,88	1,50	0,49
de 64-69	935,40	15,63	30,07	48,82	3,46	1,53	0,48
de 70 y más	2.087,70	27,48	32,63	36,37	1,92	1,32	0,28
total	13.963,50	9,51	17,20	48,18	19,74	3,47	1,89
% hor, total							
de 16-19	1.278,70	1,33	2,18	30,64	65,82	0,03	0,00
de 20-24	2.589,30	0,83	1,95	25,92	66,45	3,38	1,46
de 25-29	2.441,50	1,01	2,91	35,56	45,83	7,50	7,19
de 30-34	2.229,50	1,36	5,18	49,78	30,45	6,32	6,92
de 35-39	2.235,40	1,70	8,52	59,37	20,58	5,48	4,34
de 40-44	2.214,20	3,05	12,04	62,58	15,07	4,16	3,11
de 45-49	1.928,00	5,21	17,15	61,46	11,33	2,75	2,09
de 50-54	2.453,70	7,33	20,04	59,99	8,44	2,53	1,67
de 55-59	2.323,00	9,21	23,65	56,38	6,62	2,04	2,08
de 60-64	2.087,20	9,42	25,73	55,47	5,91	1,70	1,76
de 64-69	1.686,10	12,29	29,19	50,22	5,03	1,66	1,61
de 70 y más	3.406,00	21,55	32,72	39,93	3,00	1,58	1,22
total	26.872,60	6,81	15,77	48,69	22,49	3,37	2,86

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa, I trimestre 1987, tabla 1.4.

Los porcentajes suman cien horizontalmente, y lo que debe compararse son unas filas con otras. Así, en la última fila aparecen los porcentajes de la población de setenta años y más que es analfabeta, sabe leer y escribir aunque no fuera a la escuela, tiene estudios primarios, etc. Debe estar claro que esta fila no nos dice cuál era el nivel educativo de la población en ningún momento del tiempo, sino sólo cuál es actualmente el de los mayores de setenta años, que —eso es lo importante— ha de ser forzosamente igual o mayor que el que tuvieran en cualquier momento anterior; pero si aceptamos la simplificación de

que la educación se adquiere en su mayor parte en la juventud, parece razonable suponer que la tabla refleja aproximadamente el nivel educativo de los mayores de setenta años durante su vida activa.

Lo mismo vale para el resto de la filas, hasta llegar a las más altas, que se refieren a la población más joven. En éstas, particularmente en la primera (jóvenes de 16 a 19 años) y la segunda (jóvenes de 20 a 24 años) sólo están incluidos los jóvenes que han dejado ya de estudiar. Por consiguiente, infraestiman el nivel educativo que tendrán sus cohortes de edad respectivas cuando todos sus miembros hayan dejado los estudios. La primera cohorte que podemos considerar completa es, por tanto, la tercera, aunque su nivel educativo aumentará todavía ligeramente en los próximos años.

Pasemos, pues, a la comparación. Comenzando por abajo se aprecia un evidente ascenso en los niveles educativos de cada cohorte. Este ascenso es cada vez más pronunciado, acelerándose desde la cohorte que tiene ahora entre 40 y 45 años. El aumento es grande en los hombres, y espectacular en las mujeres, que de una situación de inferioridad, han pasado a alcanzar e incluso a adelantar a los varones (3).

Ahora bien, a poco que se estudian los datos con algo más de atención, éstos sugieren ciertas matizaciones a este discurso sobre crecimiento del nivel educativo general. Lo que la tabla refleja no es un crecimiento uniforme, sino bien diferenciado según los niveles educativos.

En primer lugar, los dos niveles de enseñanza universitaria, que llamaremos técnico y superior (4), crecen muy lentamente durante mucho tiempo, y muy rápidamente en los últimos años. En conjunto, suponen en torno al 5 % de las

---

(3) A esto hay que añadir que esta separación por niveles educativos infraestima en realidad el crecimiento, pues desde la LGE han aumentado los años de estudios de todos los niveles. Así, el universitario superior necesitaba en las generaciones más viejas 14 ó 15 años (cuatro de Primaria, seis de Bachiller y cuatro o cinco de Universidad); en las medianas 15 ó 16, pues se añadió el COU y las carreras pasaron todas a cinco, y en las recientes 17 ó 18 (ocho de EGB, tres de BUP, COU y cinco o seis de carrera). El universitario técnico constaba antes de 11 años de estudios (cuatro de Primaria, cuatro de Bachiller Elemental y tres de carrera), luego pasó a necesitar dos más (Bachiller superior) y actualmente necesita 15, como las carreras superiores antes. El segundo ciclo de estudios medios equivale también en años a las antiguas carreras de grado medio, pues se necesitan al menos 11 años para el Bachiller, al menos 10 para la Formación Profesional de primer grado y al menos 13 para la de segundo. Sólo en el primer ciclo de estudios medios se computan los mismos años para las generaciones más jóvenes (ocho de EGB) que para las antiguas (cuatro de Primaria y cuatro de Bachiller Elemental). Por consiguiente, el crecimiento del nivel educativo de la población sería notablemente mayor si lo midiéramos en años de estudios de lo que aparece considerando sólo los niveles, que guardan históricamente entre sí una cierta relación de proporcionalidad.

(4) Que, por cierto, son aproximadamente iguales en todas las edades, lo que sugiere que la relación numérica entre ambos niveles fue siempre semejante a la actual. Con cierta frecuencia se oye decir que los alumnos de estudios superiores son irracionalmente más numerosos que los universitarios de estudios técnicos. Conviene tener en cuenta que sólo siendo más los estudiantes pueden luego ser igual los graduados —si ésto es conveniente y racional es otra cuestión—, pues los primeros están quizás doble tiempo que los segundos en la Universidad.

generaciones viejas de hombres, y en torno al 1,5 % de las generaciones viejas de mujeres, mientras que en las generaciones más jóvenes que tienen edad para haberlos terminado mayoritariamente (las de más de 25 años) suponen en torno a un 15 %. Es un crecimiento espectacular, sobre todo por parte de las mujeres; pero incluso en las generaciones más jóvenes, los universitarios continúan siendo una minoría, lo bastante pequeña incluso como para poder considerarla una élite. Y su crecimiento no «vacía» ningún nivel anterior de educación.

Bien distinto es lo que ocurre en los niveles no universitarios. Aquí no se ha producido un crecimiento más o menos espectacular, sino un desplazamiento masivo de niveles. Las generaciones mayores son analfabetas o tienen a lo sumo estudios primarios. Los que tienen estudios secundarios son una minoría de aproximadamente el mismo importe de la de los que llegaban a la Universidad. Con razón se consideraron parte de una élite, o, por lo menos, por encima de las masas, como el escalón inferior de las clases medias, gentes de oficina y letra fuera del mundo del trabajo manual. En las generaciones jóvenes esto ya no es posible, pues el nivel secundario es el nivel modal o general, desapareciendo los analfabetos y quedando los que no han terminado estudios medios como una minoría. Así, las mujeres con estudios medios son un 2 % de las que tienen más de setenta años, 18 % de las que tienen entre 35-40 y 68 % entre las que han cursado estudios tras la puesta en marcha de la LGE. La masa, y no una minoría, de los jóvenes actuales tiene estudios medios. A mi entender, y como veremos por sus consecuencias para el empleo, este hecho es mucho más importante que el más llamativo (al menos para ellos mismos) del crecimiento de los universitarios (5).

Contra lo que suele decirse, no es nada difícil hacer previsiones, ni siquiera del futuro. Lo verdaderamente difícil es acertar. En el caso de la educación, las posibilidades de error pudieran disminuir si el sentido de las previsiones coincidiera con el de los proyectos de política educativa. Es el caso de los estudios medios, cuya reforma pretende como objetivo a corto plazo la escolarización obligatoria y efectiva de todos los jóvenes durante diez años (hasta los 16), así como un aumento sustancial de los que continúan estudios postsecundarios (MEC, 1987), que sobrepasan ya el 50 %. De manera que puede suponerse sin temor a errar que la tendencia a constituir la educación secundaria en nivel general de estudios de la población se consumará como lo ha hecho en los países más industrializados. Los actuales niños de primaria tendrán un nivel *mínimo* de escolaridad equivalente en años al que actualmente tienen los profesores de

(5) Es preciso tener en cuenta que el INE, en el Censo, distingue entre un ciclo primero y un ciclo segundo de los estudios medios. En el primer ciclo se engloban el antiguo Bachiller Elemental, la antigua Oficialía y Maestría industriales y la Educación General Básica actual. En el segundo ciclo se engloban el antiguo Bachiller superior y las actuales FP1 y FP2. En la EPA, estos dos ciclos aparecen casi siempre reunidos en una sola categoría, que puede antojarse demasiado amplia por agrupar toda la educación obligatoria con toda la secundaria postobligatoria actuales, y los antiguos Bachilleres Elemental y Superior. Sin embargo, es un hecho que, como antes se dijo, en términos de años de escolarización, es adecuada la designación de medios para todos ellos.

EGB y los ingenieros técnicos de edad madura, y en títulos al que tenía hasta hace muy poco sólo el 5 % de la población.

En cuanto a los estudios universitarios, predije en otro lugar (Arango y Carabaña, 1983: 88) la ralentización y estabilización de su crecimiento. Me basaba para ello en el hecho de que la vía hacia la Univesidad tuviera como guardaagujas, a partir de la EGB, a los profesores, los cuales muestran una tendencia a dejar pasar los sucesivos filtros sólo a una proporción aproximadamente constante de los que comienzan. La prevista Reforma de las Enseñanzas Medias alterará seguramente esta proporción, aunque no creo que sustancialmente. Si esta impresión no es incorrecta, el número de licenciados universitarios va a seguir creciendo a un ritmo mucho menor que aquél con el que se generaliza la enseñanza secundaria.

b) La oferta real de cualificaciones.

Hemos examinado hasta ahora el nivel educativo de la población. Pero, lo que propiamente interesa al mercado de trabajo no es el nivel educativo de toda la población, sino sólo el de aquella que está dispuesta a trabajar. Al mercado de trabajo le interesa el nivel educativo de la población activa.

De modo general, cabe afirmar que el nivel educativo de la población económicamente activa será mayor que el del conjunto de la población. Otra manera de expresar esto es decir que las tasas de actividad son mayores entre los que tienen mayor nivel educativo. Así lo refleja, en efecto, la tabla 2, calculada a partir de la tabla 1.4 (nuestra tabla 1) y la tabla 1.7 de la EPA, que refleja los inactivos mayores de 16 años que no están estudiando por nivel de instrucción, grupos de edad y, naturalmente, sexo. La exclusión de los estudiantes hace posible la comparación de las tasas de actividad entre los jóvenes de ambos sexos y con los restantes grupos de edad, cosa difícil en la mayor parte de las estadísticas, que cuentan a los estudiantes entre los inactivos.

Tabla 2
Tasa de actividad por grupos de edad y niveles educativos, población mayor de 16 años, que no cursa estudios

	Total	Analfb.	Sin est.	Primar.	Medios	Super 1	Super 2
I 1987, varones							
de 16-19	93,64	24,49	79,69	94,10	95,37	*	
de 20-24	97,71	28,69	88,42	97,52	99,03	96,97	95,45
de 25-29	97,61	36,07	86,74	98,06	98,92	98,55	98,52
de 30-34	97,26	35,43	92,25	97,60	98,83	98,94	99,46
de 35-39	97,13	49,09	91,07	97,64	98,71	99,39	100,00
de 40-44	95,75	65,15	89,93	96,35	98,62	98,31	99,60
de 45-49	93,37	68,22	88,74	94,18	97,18	97,31	100,00
de 50-54	88,99	67,47	84,68	89,68	96,91	98,49	97,67

	Total	Analfb.	Sin est.	Primar.	Medios	Super 1	Super 2
de 55-59	78,36	60,76	72,30	79,58	88,00	88,69	96,68
de 60-64	50,40	32,96	43,80	51,56	63,65	55,79	83,44
de 64-69	9,46	4,26	6,07	8,90	16,98	21,17	40,27
de 70 y más	2,32	0,94	1,55	2,40	7,57	0,38	8,94
total	75,94	29,61	50,11	75,83	94,22	87,32	88,86
I 1987, mujeres							
de 16-19	72,20	9,72	37,09	60,86	79,26	*	
de 20-24	75,15	10,75	35,00	59,58	80,39	98,14	97,33
de 25-29	60,56	13,71	34,99	42,68	66,73	91,67	96,43
de 30-34	46,90	20,45	28,42	32,82	59,07	85,77	88,14
de 35-39	34,53	12,22	23,81	26,59	48,62	79,12	84,62
de 40-44	30,57	16,98	25,99	26,38	39,85	77,28	77,08
de 45-49	27,83	22,53	25,54	26,23	32,12	72,45	81,63
de 50-54	25,59	17,15	21,54	25,44	34,33	63,79	86,15
de 55-59	21,30	15,44	19,22	20,77	28,34	62,19	82,80
de 60-64	15,40	11,01	15,80	14,40	19,14	52,73	62,96
de 64-69	4,20	3,01	4,44	3,85	8,02	5,59	31,11
de 70 y más	0,89	0,59	1,20	0,79	0,00	0,73	13,79
total	31,57	7,76	14,08	24,21	63,17	76,01	86,57

Fuente: INE, Encuesta de Población activa, primer trimestre de 1987, tablas 1.4 y 1.7.

Es trivial que la correlación positiva entre niveles educativos y tasas de actividad se debe a un efecto de la edad sobre ambas variables. Las personas más viejas son al mismo tiempo las de menor nivel educativo y las de menor actividad, pero sin que haya relación causal entre ambas circunstancias. Esto ocurre así, no sólo entre las personas de 65 años y más, que han sobrepasado la edad legal de jubilación, sino también entre las de menos de 65 años, que han abandonado (más los varones que las mujeres) en los últimos años el mercado de trabajo por diversas políticas de jubilacion anticipada. Ahora bien, no toda la diferencia es debida a la edad: la edad legal de jubilación es menos severa con los de mayor nivel educativo, y parece que las jubilaciones anticipadas afectan más a los de menor nivel educativo, probablemente por ser con más frecuencia trabajadores manuales. En suma, entre los más educados, la tasa de actividad disminuye menos con la edad. Como se aprecia comparando las tasas dentro de cada grupo de edad, pues, hay también un efecto directo y real del nivel educativo sobre el nivel de actividad.

El efecto es poco importante, aunque no por ello despreciable, en los varones. Como puede verse, la tasa media de actividad de cada nivel educativo disminuye desde los estudios medios, hacia abajo; pero ello se debe en buena parte a la ya mencionada mayor influencia de la edad sobre los de menor educación. Con todo, la tasa de actividad de los varones sin estudios, está por encima

del 90 % sólo en los dos grupos de edad de los treinta, y desciende mucho entre los analfabetos jóvenes, tanto que, siendo éstos tan poco numerosos, habría que buscar otras razones para explicar el descenso. Salvo, pues, por estas desviaciones, puede afirmarse en términos generales que, una vez abandonada la escuela y si no media fuerza mayor que se lo impida, como probablemente es el caso de muchos analfabetos jóvenes, la inmensa mayoría de los varones, cualquiera que sea su cualificación, están ininterrumpidamente en el mercado de trabajo hasta el final de su período de vida activa, final que los menos instruidos alcanzan más jóvenes y los más instruidos con mayor edad, pero con vidas activas más iguales de lo que estas diferencias de edad indican, pues los más instruidos empiezan a trabajar más tarde.

En cambio, el efecto de la educación es muy importante en las mujeres. Su tasa de actividad es casi semejante a la de los varones entre las jóvenes universitarias, tal como se ve en el extremo superior derecho de la tabla 2. Luego, la tasa de actividad desciende hacia abajo con la edad, y hacia la izquierda con el nivel de instrucción, alcanzando el mínimo en el extremo inferior izquierdo, donde las analfabetas de mayor edad muestran una tasa del 11 %. Sin embargo, la interacción entre la educación y la edad no es uniforme. Sigue una pauta más compleja, que puede definirse aproximadamente del modo siguiente: cuanto menor es el nivel de estudios, tanto más temprana y duradera la estabilización de la tasa de actividad.

En efecto, volviendo a la tabla 2 vemos que la tasa de actividad de las mujeres con estudios superiores se pone un 10 % por debajo de la de los varones en los años tras el matrimonio, llega luego a estar en un 15 % por debajo y se recupera ligeramente alrededor de los cuarenta. Es éste el único nivel de estudios en el que se da el perfil por edades típico del «ciclo del trabajo femenino», en que la mujer se reincorpora al trabajo cuando los hijos crecen. En el nivel de estudios universitarios «técnicos», el descenso de la tasa de actividad es continuado desde los 25 años, hasta ponerse un 25 % por debajo de la de los varones en la cohorte de 50-55 años. Las mujeres con estudios medios comienzan con un nivel de actividad 20 % por debajo del de los varones, que desciende rápidamente (a razón de un 10 % por cohorte) a partir de los 25 años hasta ponerse un 60 % por debajo a los 45-50 años; en este nivel se mantiene luego en las tres cohortes anteriores a la jubilación. Las mujeres con estudios primarios comienzan con una tasa de 60 % y descienden bruscamente hasta la tasa de 26 % a los 40 años, manteniéndose esta tasa en cinco cohortes anteriores a la jubilación. Entre las mujeres sin estudios, el descenso de la tasa casi no se produce, pues comienzan con un 35 % que pronto se queda en el nivel entre 20 y 30 % en todas las cohortes. Por último, las mujeres analfabetas forman el inverso de las que tienen estudios superiores: su tasa de actividad oscila entre un 10 y un 20 % en todas las cohortes de edad (6).

(6) Los cambios en el nivel de estudios de la mujer son el principal responsable del crecimiento de la tasa de actividad femenina, y explican la mayor parte de sus variaciones, si no todas. Así lo indican los datos existentes. En efecto, desde 1976 las tasas de actividad de las mujeres con

Interesa resaltar que, como consecuencia de esta correlación positiva entre el nivel de estudios y la tasa de actividad, la población económicamente activa, es decir, la oferta de fuerza de trabajo, tiene un nivel de estudios superiores al de la población en general. La tabla 3 cuantifica esta superioridad, con datos extractados de las tablas 1.4 y 2.14 de la EPA.

Tabla 3

Comparación entre los estudios terminados por la población en general y por la población activa

	Nivel de estudios terminados					
	Analfab.	Sin est.	Primar.	Medios	Super 1	Super 2
Varones						
Población +16	3,9	14,2	49,3	25,5	3,3	3,9
Población 16-64	2,6	11,0	49,5	29,3	3,5	4,1
Población activa	1,6	9,6	49,7	30,7	3,8	4,6
Población 25-29	1,0	2,8	34,3	48,1	6,2	7,7
Poblac. activa 25-29	2,9		34,5	54,9		7,6
Mujeres						
Población +16	9,5	17,2	48,2	19,7	3,5	1,9
Población 16-64	5,6	13,2	50,4	24,5	4,1	2,3
Población activa	2,3	7,7	36,9	39,5	8,4	5,2
Población 25-29	1,0	3,0	36,9	43,5	8,8	6,7
Poblac. activa 25-29	1,9		26,0	61,3		6,7
Ambos sexos						
Población +16	6,8	15,8	48,7	22,5	3,4	2,9
Población 16-64	4,1	12,1	49,9	26,9	3,8	3,2
Población activa	1,8	9	45,7	33,3	5,2	4,8

Fuente: INE, Encuesta de Población activa, primer trimestre de 1987, tablas 1.2 y 2.14.

Las filas suman 100, y reflejan la composición, por niveles de estudios, de la población que las encabeza. Propiamente, la población activa debe compararse con la población entre 16 y 64 años, para evitar las distorsiones que introduce la población que supera la edad de jubilación. Como era de esperar, entre los varones los analfabetos y sin estudios son menos en la población ac-

menos de estudios medios han descendido, mientras que aumentaban las de aquellas con estudios medios y superiores. Por edades, la tasa de actividad de las mujeres entre cuarenta y sesenta años no ha variado apenas desde 1974, estando en torno al 30 %, ha descendido la de las mujeres mayores de esa edad y sólo ha aumentado la de las mujeres más jóvenes, las de más alto nivel de estudios. Juntos estos dos hechos dan pie a esta hipótesis de que si existe un proceso modernizador global (que incluiría los cambios en el matrimonio y la familia, cambios en la mentalidad y las relaciones entre sexos, etc.), éste actuaría principal, sino casi exclusivamente, a través de los estudios. Pero no es ésta cuestión en la que tengamos que demorarnos aquí.

tiva que en la población en general, aproximadamente los mismos con estudios primarios, y son más los de estudios medios y superiores. Los efectos de la edad se eliminan al máximo cuando se compara la población de 25 a 29 años. Tras este control, los efectos del nivel de estudios sobre la tasa de actividad se revelan mínimos. Es cierto que los analfabetos y sin estudios son 3,8 % de la población en general y 2,9 % en la activa, pero seguramente esto no tiene nada que ver con los estudios. En los demás niveles, todo el efecto se reduce a esta diferencia de un 1 % más, ahora en la activa.

No ocurre lo mismo entre las mujeres. Las diferencias aquí son importantes. Las mujeres activas analfabetas o sin estudios son la mitad que en la población en general, las mujeres universitarias el doble. Con estudios primarios, son menos entre las activas que entre la población, con estudios secundarios más. Si tomamos la cohorte de los 25 a los 29 años queda patente que esto no se debe sólo a la influencia de la edad, pues también en esta cohorte las mujeres con estudios superiores son una porción no lejos del doble entre las activas y que entre el total, mayor las que tienen estudios medios y menor las que sólo tienen primarios.

Esta correlación entre la tasa de actividad femenina y los estudios puede interpretarse de varias maneras; todo depende del supuesto contrafáctico que consideremos más apropiado. Si consideramos que la situación «normal» sería una que se pareciera a la de los países industrializados, entonces cabe decir, como hacen de Miguel y Lorente (1985: 246) que la tasa de actividad femenina debería ser mayor y que estamos ante un «mercado de trabajo poco evolucionado y claramente segmentado por sexo, en el que una parte de la mano de obra femenina actúa en calidad 'de reserva', incorporándose a la población de inactividad («sus labores») en la fase depresiva, amortiguando de esta forma el crecimiento del paro». Pero si, por el contrario, tomamos como situación de partida la del inicio de la crisis económica y consideramos que un efecto normal de ésta es «desanimar» a la población potencialmente activa y disminuir la tasa de actividad, como ha ocurrido de hecho con los hombres, entonces podemos destacar que durante la crisis «se da una flexión de la tasa de actividad, pero sólo de la masculina, que desciende desde el 77 % en el año 1974 al 69 % en el año 1984. En ese mismo lapso, la tasa femenina pierde sólo un punto, del 29 al 28 %; pero ese aparente estancamiento esconde una revolución profunda, pues las mujeres de 25 a 44 años incrementan muy mucho su tasa de actividad (...) mientras el resto de las mujeres y, sobre todo la totalidad de los varones, la reducen»; esto es lo que hace Gil Calvo (1989: 78). En el primer supuesto, la actividad femenina aparece como subordinada a la masculina, y las mujeres, sobre todo las casadas y con pocos estudios, parecen forzadas a retirarse y ceder sus empleos a los hombres; en el segundo la presión sobre el mercado de trabajo de las mujeres jóvenes y con estudios aparece como un factor de empeoramiento de la situación de paro y de «sobreeducación» de la mano de obra. (7).

(7) No es fácil dejar de lado las valoraciones: los datos adquieren sentido casi siempre por comparación con otros, y es muy difícil comparar sin, al menos implícitamente, valorar. Si lo in-

En todo caso, como queríamos mostrar, puede decirse que históricamente el aumento del nivel de estudios de la población femenina ha sido un factor decisivo en la elevación de la educación de la fuerza de trabajo por encima de la educación de la población en su conjunto.

2. LA DEMANDA DE CUALIFICACIONES, O LA GENERACION DE EMPLEOS

La idea de que la «sobreeducación» no es algo coyuntural, producto de la crisis, sino un fenómeno estructural de las sociedades industriales necesita para sostenerse que la economía muestre una tendencia intrínseca a elevar la cualificación de los empleos que genera a ritmo más lento de lo que se elevan los niveles educativos de la población. Es difícil demostrar algo así. Incluso es difícil mostrarlo, siquiera sea en el pasado. Para España en las dos últimas décadas, el artículo de Lluis Fina, «Cambio ocupacional en España 1965-1982. Una primera aproximación», publicado en 1984 (pero referido aquí como Fina, 1985: 733-753) es un punto de partida casi obligado. En lo que sigue me limito a actualizar y reinterpretar sus análisis.

En la tabla 4 se presenta la estructura de la población trabajadora española por ocupaciones, tal y como ha evolucionado desde 1965 a 1987. El modo como se han homogeneizado en 15 grupos ocupacionales las tres categorizaciones diferentes que ha utilizado la EPA hasta la fecha puede encontrarse en el citado artículo de Fina. Por otra parte, como su autor advierte, la clasificación utilizada, que es la Internacional Uniforme de Ocupaciones de la OIT, «es poco adecuada para diferenciar las ocupaciones según la complejidad de las tareas y los requisitos de formación» (Fina, 1985: 736), en buena parte porque muchos grupos, sobre todo de trabajadores manuales, vienen en realidad definidos por la rama de la producción. Con todo, el autor se las arregla para obtener agrupaciones que correspondan a un criterio de cualificación, en la medida de lo posible. Entre las ocupaciones no manuales (1 a 5) parece que los profesionales, científicos y técnicos deben considerarse con cualificaciones superiores a las del

---

tentamos, y buscamos algo que se parezca más bien a una explicación, ésta debería estar en la economía doméstica y ser materialista más que culturalista. La que contiene el siguiente texto, por ejemplo, concede con demasiada facilidad la existencia de tabúes que la experiencia niega, pero es la más materialista que conozco: «primero, las mujeres con más estudios tienen más oportunidades y más capacidad para competir con los hombres; segundo, porque los tabúes sobre el trabajo fuera del hogar se deshacen cuando la mujer —y el marido— tienen cierto nivel cultural; tercero, porque el tipo de trabajo a desempeñar en este caso es más atractivo y próximo a una actividad profesional gratificante frente a las tareas de casa, y, cuarto, porque al obtener mayores ingresos pueden acceder más fácilmente a servicios privados como guarderías, servicio doméstico, restaurantes y otros». Esto por un lado, mientras que por el otro, «especialmente entre las familias de rentas más bajas, el trabajo femenino fuera del hogar está más vinculado a una necesidad material de obtener ingresos suplementarios que al deseo de liberación e independencia de la mujer a través del ejercicio de una actividad profesional propia» (del Campo y Navarro, 1987: 175-76 y 177).

personal administrativo y a la de los comerciantes y vendedores, quedando las otras dos categorías en un status indefinido. Entre las ocupaciones manuales, tras los supervisores y capataces cabe colocar a los oficiales y operarios mecánicos (que comprenden las siguientes categorías de la EPA: obreros de la labra de metales, ajustadores, montadores e instaladores de maquinaria e instrumentos de precisión, electricistas, operadores de radio, TCV y similares y, por último, fontaneros, soldadores, chapistas, etc.); el criterio de cualificación que Fina utiliza es «el criterio de transferibilidad, o de generalidad versus especificidad de los conocimientos adquiridos para la realización de las tareas propias de una actividad económica determinada» (Fina, 1984: 738). Por ello, entre los manuales cualificados (grupos 7 a 9) vienen luego otros operarios y oficiales transferibles (exactamente las categorías de la EPA, «ebanistas y operadores de máquinas de labrar madera» y «pintores». A continuación viene lo que podría asimilarse a trabajadores semicualificados, si bien muchos puede que carezcan de cualificación: los de la industria, en primer lugar (no transferibles), los de transportes y comunicaciones (otros operarios: comprende los conductores y operadores de máquinas fijas, los supervisores de trenes y otros vehículos de transporte, los trabajadores de las comunicaciones y otros), los de los servicios (seguridad y servicios personales, como hostelería, peluquería, etc., incluyendo personal de servidumbre), los agrícolas y los de la construcción. Por último, en el último lugar de la cualificación están los peones y otros trabajadores de los servicios. En general, puede decirse que combinando la transferibilidad como indicio de cualificación con los sectores el autor ha desplegado una notable habilidad para extraer de la EPA todo lo que en el sentido que nos ocupa puede dar de sí.

Tabla 4

Niveles de empleo por ocupaciones, 1985-1987. (En miles y porcentajes)

Grupos ocupacionales	1965		1976		1987	
1. Gerentes, administrativos	116,0	1,0	265,6	2,2	245,8	2,3
2. Profesionales, científicos y técnicos	361	3,0	702,7	5,7	952,6	8,8
3. Literatos, artistas, deportistas, etc.	40,6	0,3	61,8	0,5	80,7	0,7
4. Personal administrativo	735,5	6,2	1.110,8	9,1	1.149,8	10,6
5. Comerciantes, vendedores.	1.143,2	9,5	1.130,0	9,3	1.139,9	10,5
6. Supervisores, capataces.			114,7	0,9	120,8	1,1
7. Oficiales y operarios mecánicos.	709,9	5,9	1.101,9	9,0	930,7	8,6
8. Otros oficios y operarios transferibles.	350,1	2,9	238,8	2,0	183,3	1,7
9. Oficiales y operarios no transferibles.	1.616,0	13,5	1.350,2	11,1	1.062,9	9,8
10. Otros operarios.	712,9	6,0	1.035,5	8,5	856,7	7,9
11. Personal de seguridad.	100,5	0,8	112,3	0,9	152,3	1,4
12. Servicios personales.	914,2	7,6	1.117,8	9,2	1.215,6	11,2
13. Otros trabajadores agrícolas.	4.761,8	34,9	2.615,5	21,4	1.699,6	15,6

	Grupos ocupacionales	1965		1976		1987	
14.	Otros trabajadores de la construcción.	762,8	6,4	564,4	4,6	437,4	4,0
15.	Peones y otros no clasificados antes.	234,2	2,0	684,9	5,6	656,6	6,0
	Total no manuales	2.397,3	20,0	3.271	26,8	3.568,8	32,8
	Total manuales sin otros agrícolas	5.400,4	45,0	632,5	51,8	5.616,3	51,6
	Total	11.969,7	100	12.206,8	100	10.884	100

Fuente: Elaboración de Lluis Fina a partir de INE, *Encuesta de Población Activa*. 1965 y 1970: población activa; 1972 en adelante: población activa ocupada. Sin incluir profesionales de las FF.AA. Desde 1976: población de 16 años y más. 1987: introducido por el autor.

La comparación, en esta tabla 4, de los porcentajes, equivalentes a cuotas de participación, hace abstracción de los aumentos y disminuciones de población ocupada habidos en los veinte años que cubren las columnas, como si los empleos totales ofertados hubieran sido en todos los años 100 (puede multiplicarse por otra unidad seguida de ceros: 100, 10.000, etc.) y ni el desarrollo económico de los sesenta los hubiera aumentado ni la crisis de mediados de los setenta los hubiera disminuido. Hecha, pues, abstracción de crecimiento y crisis, es evidente en la tabla el aumento de las ocupaciones no manuales en seis o siete puntos porcentuales en cada década; dentro de éstas, destaca el estancamiento de los comerciantes en torno al diez por ciento del total (que por lo mismo pasan de ser la mitad de las ocupaciones no manuales en 1965 a ser la tercera parte en 1987); los demás grupos han aumentado su cuota en el empleo total, con diferentes intensidades y ritmos: los gerentes y administradores más que se doblaron con el desarrollo y se han estancado con la crisis, el personal administrativo se multiplicó por 1,5 con el desarrollo y sólo por 1,16 durante la crisis, los literatos y artistas, pocos en número, han ido creciendo año tras año hasta doblarse. El mayor aumento se da, por fin, en los profesionales y técnicos. Doblaron prácticamente su cuota de participación durante el crecimiento, y la multiplicaron por 1,5 durante la crisis; en total, casi triplicaron la cuota, pasando de ser la séptima a la cuarta parte de los ocupados no manuales.

El grupo de profesionales y técnicos es de particular interés en nuestro contexto porque, como los activos con estudios superiores, muestra un dinámico crecimiento. Por eso vamos a profundizar un poco en el detalle de este crecimiento por «situación profesional». Aunque los autónomos hayan crecido espectacularmente en los años 80, han aumentado menos que el conjunto, igual que los empleadores: juntas ambas situaciones eran 70.000 en 1965 y son unos 120.000 ahora, de manera que ni siquiera se han doblado; en cambio, los asalariados se han más que triplicado, pasando de 282.000 en 1965 a 642.000 en 1976 y a 878.000 en 1987. Un crecimiento proporcional mucho más rápido en la década del desarrollo (2,3 veces más) que en la de crisis (1,4 veces más), ciertamente, pero no tan disparejo en términos absolutos (360.000 en la primera década, 236.000 en la última), que es lo que, en realidad debe contarse, dado

que los profesionales y técnicos no nacen unos de otros, sino que son generados externamente por la economía. La desproporción más importante se encuentra entre el sector público y privado: en la época del crecimiento crecían casi a la par, pero tras la crisis el sector privado ha generado sólo 23.000 puestos de profesionales y técnicos entre 1976 y 1987, debiéndose prácticamente todo el crecimiento al sector público, que ha generado 213.000. Como por otra parte sabemos que, por subsectores de la Administración, Enseñanza e Investigación ha aumentado sus efectivos en más de 100.000 entre 1977 y 1985, y que Sanidad y Veterinaria los ha aumentado en cerca de 60.000 (Ministerio de Trabajo, 1986: 131), podemos concluir que el dinamismo de la demanda de profesionales y técnicos durante los años de la crisis ha sido en buena parte idéntico al dinamismo de la Enseñanza y la Sanidad Públicas.

Pasemos a las cuotas de las ocupaciones manuales. Los supervisores y capataces se mantienen en torno a 1 %; los oficiales y operarios mecánicos multiplicaron su cuota por 1,5 en la primera década y han decaído ligeramente en la segunda, algo parecido a la categoría 10 (trabajadores de transporte y comunicaciones), pero menos que el resto de obreros de la industria (categorías 8 y 9), que han pasado del 16 al 10 %, aproximadamente. Aumentaron su cuota de modo alarmante el personal de seguridad y el dedicado a servicios personales (y entre este último no exactamente el que trabaja por cuenta propia, sino más bien el servicio doméstico: véase Ministerio de Trabajo, 1986: 131). Por último, disminuyen su cuota en 1/3 los trabajadores de la construcción y en un 60 % los agrícolas, manteniéndose aproximadamente los peones. En conjunto, el sector manual no agrario eleva su cuota de 45 % a 51,8 % entre 1965 y 1976, y la mantiene desde entonces acá. En su interior, ha caído la industria, y han aumentado los servicios personales y de seguridad.

¿Aumenta o disminuye la cualificación entre las ocupaciones manuales? Sería arriesgado sacar ninguna conclusión firme a partir de sólo estos datos, máxime teniendo en cuenta que la realidad designada por el mismo rótulo ocupacional puede ganar o perder cualificación sin que el rótulo cambie. Pero, con todas las precauciones necesarias, la impresión es que en el cambio de empleo de la industria a los servicios puede haberse estado dando una tendencia a la descualificación técnica. Pues todas las ocupaciones industriales han perdido cuota, excepto la última de peones que la ha mantenido; y, aunque resulte difícil comparar la cualificación de un mecánico con la de un cocinero o camarero, no parece disparatado suponer que debe ser en general mayor que la de un servidor doméstico. Si entre las ocupaciones no manuales se veía una tendencia al aumento de las cualificaciones, entre los manuales se ve la tendencia contraria, aunque quizá menos intensa. Quedan, sin embargo, por considerar las ocupaciones agrarias, cuya disminución seguramente no pueda ligarse a una disminución en el nivel general de cualificación de las ocupaciones manuales.

Recapitulemos: En primer lugar, *aumenta* la cualificación global porque crecen las ocupaciones manuales y menguan las no manuales, en concreto la agricultura. En segundo lugar, *aumenta* la cualificación en el interior de las ocu-

paciones no manuales, pues crecen más las de mayor cualificación (profesionales y técnicos) que las de menos (vendedores). En tercer lugar, el sector manual no agrario mantiene estática su cuota, pero la cualificación parece *descender* en su interior al sustituirse cualificaciones industriales por otras de servicios. Por último, nuestros datos no pueden decirnos nada sobre el vaciamiento de cualificación que podría producirse en el interior de cada rótulo ocupacional. En conjunto parece que nos encontramos con un proceso de cualificación de las ocupaciones no manuales y descualificación de las manuales, con un balance general favorable a la cualificación.

¿Cuál es el porvenir? La evolución futura de las categorías ocupacionales resulta, desde luego, mucho más difícil de predecir con alguna certeza que la de los niveles educativos. Esta dificultad debe ser la razón de que se mantengan en la lonja de la futurología toda clase de descripciones de la realidad, «folklore para los expertos» cuya cotización sube y baja con los rumores de crisis (vid. García, 1987: 177 ss.). Siguen coexistiendo optimistas extremos, que confían en que los aumentos de productividad nos llevarán pronto del paro a un ocio culto e ilustrado, pesimistas extremos que identifican la máquina y el desarrollo del capital monopolista con la descualificación del trabajador y, entre ellos, toda clase de especímenes intermedios (una tipificación en Petrella y Ruyssen, 1987: 27). En un artículo anterior publicado en esta misma revista (Carabaña, 1983) tiré por el camino de en medio, con demasiada celeridad según creo ahora, y supuse para la economía española del año 2000 una estructura de cualificaciones no muy diferente de la actual. Quizás merezca la pena una consideración más pausada.

Un primer punto de referencia podría ser la comparación de la estructura española con la de países más avanzados. Las tablas 5 y 6 fueron elaboradas por LL. Fina con este fin. En la tabla 5 puede verse cuán lejos estamos todavía de los primeros países de la Tierra, así en Europa como en América y Asia. Hay en España 70 % de trabajadores manuales, frente a 47 % en EE.UU., 56 % en Japón, 54 % en Alemania y 45 % en Canadá. Hasta alcanzar este último país, por ejemplo, habría que triplicar la cuota de los profesionales, técnicos y directivos en la estructura ocupacional; de modo que si los profesionales y técnicos son ahora un millón podrían ser tres en el futuro. Habría también que multiplicar por 1,8 los puestos administrativos, que si ahora son un millón cien mil podrían llegar casi a los dos millones. Habría que mantener aproximadamente iguales el personal de comercio y los trabajadores de los servicios; y disminuir drásticamente los trabajadores agrícolas e industriales. En conjunto, no sabemos cómo quedaría la cualificación de los trabajadores manuales, pero es probable que también aumentara; y aumentarían, no sólo las ocupaciones no manuales, sino también su cualificación.

Tabla 5

Estructuras ocupacionales de los países que se indican, con estructuras sectorial de cada uno de ellos. (En porcentaje.)

Grupos ocupacionales	España	EE.UU.	Japón	RFA	Canadá
1. Profesionales y técnicos	6,4	16,4	8,1	14,0	25,1
2. Gerentes y administradores.	1,5	11,5	4,1	3,0	
3. Personal administrativo.	10,6	18,5	17,0	20,2	18,0
4. Comerciantes y vendedores	10,3	6,4	14,6	8,8	10,8
5. Trabajadores de los servicios.	12,7	13,4	8,5	11,4	13,7
6. Trabajadores agrícolas.	17,2	2,7	9,9	5,5	5,3
7. Otros trabajadores.	41,3	31,1	37,8	37,1	27,1
Trabajadores no manuales (1-4)	28,8	53,7	43,7	46,0	53,9
Trabajadores manuales (5-7)	71,2	47,3	56,3	54,0	46,1
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración de Lluis Fina a partir de INE, *Encuesta de Población Activa.* Cuarto trimestre de 1981, y OIT,*Anuario de Estadísticas del trabajo,* 1983. Datos correspondientes a 1981, excepto RFA (1980) y Canadá (1982). Población activa excluyendo parados y activos no clasificables según la ocupación.

Pero también podríamos seguir otros ejemplos: el de EE.UU., que no nos llevaría lejos del de Canadá; el de Alemania Occidental, con menos técnicos, muchos menos gerentes y administradores y comerciantes y más personal administrativo y trabajadores. Y el de Japón, el más cercano de todos, que nos obligaría a dejar casi como ahora el nivel de profesionales y técnicos y aumentar sobre todo los escalones inferiores de no manuales (administrativos y vendedores), compensando con descensos de los trabajadores agrícolas y de servicios y, menos, de los industriales. En definitiva, son concebibles, porque existen, economías con un 50 % de ocupaciones no manuales, la mitad de ellos profesionales y técnicos. Además, estas economías pueden ser muy diversas, como la tabla 5 muestra.

¿Por qué camino se llega a ellas? La tabla 6 muestra las estructuras ocupacionales que tendrían estos países si su estructura sectorial fuera la de España. Las diferencias que hay entre España y ellos han quedado, pues, descompuestas en dos factores. Uno de ellos, los cambios que tendrían que producirse en la estructura sectorial de la economía (como la drástica reducción en la agricultura y la industria), ha quedado fuera de la tabla. Esta sólo refleja el otro, las diferencias en estructuras productivas, es decir, la intensidad en trabajo de las tecnologías en cada uno de los grupos ocupacionales. Sorprendentemente, estas diferencias son mínimas con Japón, país que, si tuviera la misma estructura por sectores que España, tendría la misma ocupación agrícola, sólo un 3 % menos de obreros industriales y, curiosamente, 6 % menos de obreros de los servicios, mientras que mantendría aproximadamente los mismos profesionales y

técnicos, aumentando administrativos y comerciantes. Y tampoco son muy grandes con la RFA, que, en esencia, pasaría 8 % de la cuota de los obreros industriales al personal de administración y aumentaría en más de la mitad los profesionales y técnicos. Menos sorprendentemente, las diferencias son mayores con EE.UU. y Canadá, cuyas estructuras productivas, por tanto, difieren no sólo de la española, sino también de la alemana y la japonesa. En suma, hay varios caminos, no uno sólo. El desarrollo económico no implica una estructura ocupacional uniforme, sino que es compatible con estructuras muy diversas dentro de lo no manual y, probablemente, dentro de lo manual.

Tabla 6

Estructuras ocupacionales de los países que se indican, con estructuras sectorial de España. (En porcentaje)

Grupos ocupacionales	España	EE.UU.	Japón	RFA	Canadá
1. Profesionales y técnicos	6,4	11,1	6,7	10,2	17,2
2. Gerentes y administrativos.	1,5	10,2	3,8	2,7	
3. Personal administrativo.	10,6	14,3	14,9	17,4	15,0
4. Comerciantes y vendedores.	10,3	5,5	12,5	10,5	11,4
5. Trabajadores de los servicios.	12,7	8,9	7,0	9,1	6,8
6. Trabajadores agrícolas.	17,2	13,6	17,2	15,8	14,0
7. Otros trabajadores.	41,3	36,4	37,9	33,3	35,6
Trabajadores no manuales (1-4)	28,8	41,4	37,9	40,8	43,6
Trabajadores manuales (5-7)	71,2	58,9	62,1	59,2	56,4
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración de Lluis Fina a partir de INE, *Encuesta de Población Activa,* Cuarto trimestre de 1981, y OIT, *Anuario de Estadísticas del trabajo,* 1983. Datos correspondientes a 1981, excepto RFA (1980) y Canadá (1982). Población activa excluyendo parados y activos no clasificables según la ocupación.

¿Qué perspectivas hay de que la economía española recorra cualquiera de estos caminos?

Muy deprisa antes de la crisis, mucho más despacio después, la evolución pasada parece abocada a ellos (véase, otra vez, la tabla 4). La cuestión de cuán lejos se llegará es, en realidad, análoga a la de la salida de la crisis. El peor de los supuestos quizá sea éste: el crecimiento del sector de profesionales y técnicos de los últimos diez años, debido en su mayor parte a la sanidad y la enseñanza, está a punto de terminar, por efecto, en la enseñanza, del descenso de la población; lo mismo ocurre con buena parte de los empleos directivos y administrativos, que son empleados públicos ligados a la liquidación del franquismo, a la transición democrática, al estado de las autonomías y al déficit público (de hecho, los administrativos han aumentado en unos cien mil desde el año

1979 en el sector público, y han descendido en casi 60.000 en el sector privado); el avance del sector privado, con tasas de crecimiento grandes o pequeñas, seguirá la pauta de los años de la crisis, durante los cuales la reconversión y los aumentos de productividad no han sido bastantes para generar una recualificación intrasectorial importante de la fuerza de trabajo, sino que en su mayor parte no han alcanzado más que a realizar cambios sectoriales (indicios en Fina, 1985: 741-42). En este caso seguiremos en el dilema actual: los aumentos de productividad y competitividad se consiguen al precio de un alto paro, y lograríamos una estructura ocupacional japonesa o alemana con demasiada gente fuera de ella. Por el contrario, el mejor de los supuestos, (¿o quizás me quedo corto?) es que se avecine una fase de crecimiento en que las transformaciones sigan líneas semejantes a las de antes de la crisis.

3. EL MERCADO DE TRABAJO: LA INTERACCION ENTRE CUALIFICACIONES Y EMPLEOS

Hay un paralelismo que salta a la vista entre lo que hemos dicho acerca de la creación estructural de sobreeducación en las economías capitalistas y la necesidad estructural para el capitalismo 1, afirmada por Marx, de un ejército industrial de reserva. En todo caso, el primer dato del actual mercado de trabajo no es la sobreeducación, sino pura y simplemente el paro: la población activa es mucho más numerosa que los empleos, de modo que aproximadamente uno de cada cinco activos no tiene empleo alguno. Así pues, ambos, sobreeducación y ejército industrial de reserva, se dan simultáneamente, de modo que uno puede dudar entre considerar a la primera un aspecto del segundo, al segundo un aspecto de la primera o a ambos como manifestaciones de un fenómeno más general, a saber, la producción de capacidades humanas excedentarias a las conveniencias de valorización del capital con los salarios vigentes.

¿Cómo se lleva a cabo, en esta situación, el proceso de ajustes entre ofertas y demanda de cualificaciones educativas? Hay varios mecanismos imaginables, a cuyo enunciado muchos dan, creo que exageradamente, el nombre de teoría (8). La expectativa más común es la de que se produzca un cierto *desplazamiento*

(8) En castellano, están reflejadas en los textos recogidos por Toharia (1983), y en las contribuciones al número 3/4 de la Revista Sociología del Trabajo. Han sido revisadas, entre otros, por el mismo Toharia en la introducción al libro, por Medina (1983) y por mí mismo (1983). He aquí una definición formal del «desplazamiento», tomada de Hans Peter Blossfeld, que considera el desplazamiento como una suavización del paro. Según este autor, los representantes de esta posición (entre los que cita a Schlaffke, Teichler, von Weizsäker, Thurow, Hartung/Nuthmann, Beck/Bolte/Brater, Fürstenberg, Lutz y Boudon) «afirman que la estructura de ocupaciones se mantiene relativamente invariable en comparación con el número rápidamente creciente de personas con cualificación alta y superior. La integración de los titulados superiores y técnicos que sobrepasan las necesidades, se realiza por su colocación en posiciones antes ocupadas por fuerza de trabajo con cualificaciones formales inferiores. De este modo, el sistema de ocupaciones se va llenando de arriba abajo con gentes cada vez mejor cualificadas, con lo que los mejor cualificados

de los menos por los más educados. En el extremo, las cosas ocurrirían como si hubiese una cola de trabajo y, por las razones que fuere, la gente se fuera empleando por riguroso orden de educación, o como si los empleos se subastaran y la puja se hiciera mediante títulos académicos. En esta situación, el aumento de titulados en cualquier nivel académico empeora las posibilidades de empleo de todos los niveles inferiores, y caso de que haya paro, éste se distribuye en orden inverso al empleo, comenzando por los analfabetos. Dentro de cada nivel académico, el empleo se distribuye por *otros criterios,* como, por ejemplo, el parentesco o cualquier otra afinidad con el empleador.

Naturalmente, las situaciones reales pueden quedar bastante lejos de estos extremos, fundamentalmente por tres tipos de razones: el mercado o la cola de trabajo no es único, sino que está dividido en varios segmentos; quienes buscan empleo tienen capacidad de espera, y los empleadores evitan con frecuencia la sobreeducación.

Decir que no hay un único mercado de trabajo, o que éste consta de varios segmentos, o que la mano de obra tiene una sustituibilidad imperfecta, no es más que recordar que la teoría económica sólo supone —nunca afirma— la existencia de mercados perfectos. No es, por tanto, ningún descubrimiento teórico. La segmentación es de una enorme solidez estructural, como refleja, por ejemplo, el hecho de que no sólo las estadísticas de ocupación, sino también las de paro se hagan sistemáticamente por sectores, ramas y profesiones. No hay por tanto una, sino muchas colas de trabajo, y la gente suele esperar sólo en una o algunas de entre ellas, no en todas. Naturalmente, entre los fundamentos de la segmentación se encuentran los títulos académicos.

El mercado de trabajo se segmenta según titulaciones académicas no sólo porque quienes carecen de ellas están excluidos de ciertos tipos de empleo, sino también porque aquellos que las tienen evitan cuidadosamente otros, normalmente manuales y de servicios. Hay varias razones para este comportamiento, entre ellas que los empleos se valoran en función de la carrera que abren o cierran y del estilo de vida que implican y que los «mercados internos de trabajo» de las empresas tienen líneas de promoción bien definidas: la mayor parte de los empleos manuales tienen pocas posibilidades de promoción, y desde luego pocos permiten saltar al sector no manual; hay una carrera administrativa bien estructurada, con poca comunicación con los puestos técnicos, que constituyen otra (9). De modo que quien busca trabajo y no acepta el primero

---

van desplazando a los peor cualificados de sus posiciones profesionales tradicionales. Esta forma de integración de los más cualificados tiene como resultado problemas de paro para los menos cualificados y situar a los más cualificados en posiciones inadecuadas a su formación, con posibilidades inferiores de salario, status y promoción» (Blossfeld, 1983: 189).

(9) Hace ya muchos años, antes de la boga de las teorías de los mercados internos de trabajo, que posiblemente él ignoraba, Esteban Pinilla de las Heras hizo un excelente y cuidadoso estudio de las trayectorias en los mercados internos de trabajo de las empresas catalanas, del cual deriva esta caracterización. Vide Pinilla de las Heras, 1979, Capítulos VIII (Movilidad socioprofesional intraempresa) y IX (Diferencias en la promoción socioprofesional entre nativos y no nativos).

que encuentra tiene más oportunidades de que la ofrezcan lo que quiere, y por ello quien puede permitirse un tiempo de espera suele esperar (10).

Por último, además de lo anterior ocurre que los empresarios no prefieren siempre los más a los menos educados. Es un hecho obvio, pero con frecuencia desdeñado, que ciertos hábitos de comportamientos son importantes para todos los trabajos aproximadamente por igual, mientras que las cualificaciones técnicas sirven precisamente para jerarquizarlos, destacando a una minoría de entre la masa. Muchas veces, y particularmente para empleos poco cualificados, los empresarios consideran ante todo los hábitos sociales, desdeñando la cualificación académica. Al cabo, alguna experiencia deben tener de lo que muchos estudios empíricos reflejan sobre la relación entre sobreeducación, insatisfacción con el trabajo y bajo rendimiento (Berg, 1970; Delcourt, 1980; Rumberger, 1986), y deben preferir por ello la socialización directa, en el trabajo, a la socialización escolar. A esto debe añadirse la fuerte competencia que el aprendizaje en los talleres supone para la formación académica, competencia decisiva en oficios basados en destrezas y hábitos corporales —como la agricultura y la construcción— y muy fuerte en otros como eléctricos y mecánicos, que forman, como es sabido, el grueso de la matrícula industrial de FP.

En fin, segmentación, preferencias de los trabajadores y preferencias de los empleadores parece que podrían interactuar para frenar los teóricos efectos de desplazamiento, sobre todo en la línea manual-no manual. Parece evidente que títulos académicos, cualificaciones profesionales y productividad —que es lo que al cabo los empleadores buscan— están mucho más estrechamente conectados en las profesiones de oficina que en las manuales, por lo que en éstas es más frecuente —por ser también más racional— que los empleadores prefieran contratar aprendices a contratar oficiales y que los jóvenes antepongan la certeza del empleo a la ventaja hipotética de una formación escolar. Por lo demás, la barrera entre lo no manual y lo manual impediría que los titulados superiores invadan, al contrario que el de las profesiones de cuello blanco, el ámbito de los trabajadores manuales.

¿Qué es lo que ha ocurrido efectivamente en España en los últimos tiempos? ¿Ha ocurrido el pretendido desplazamiento? ¿En qué niveles?

La primera consecuencia del desplazamiento de los menos por los más educados debería ser una concentración del paro entre los primeros. La tabla 7, tomada de la EPA, refleja las tasas de paro por niveles de estudios. Muestra que las mayores tasas de paro entre los solteros (que aquí sirven como aproximación a los jóvenes) se dan en los niveles educativos medios, particularmente de Formación Profesional (43 %), y las menores entre los analfabetos y univer-

(10) Así, entre los jóvenes madrileños entrevistados por Francisco Bosch, Javier Díaz Malledo y José Santesmases, sólo 20 % de los parados con EGB habían rechazado alguna vez una oferta de trabajo, frente al 40 % de los que han terminado FP1; y 35 % de los parados de clase alta o media alta habían rechazado alguna vez una oferta de trabajo, frente a sólo 18 % de los hijos de peones. (Bosch, Díaz Malledo y Santesmases, 1985: p. c 15).

sitarios (30 %). No parece, por tanto, que el paro se desplace hacia los niveles inferiores de estudios.

Tabla 7
Tasas de paro por niveles de estudios y sexo. Solteros

	Varones	Mujeres	Ambos sexos
Sin estudios	36,2	20,9	31,4
Primarios	33,9	33,1	33,7
Bachiller Elemental	39,7	46,3	42,5
Bachiller Superior	31,3	40,2	35,4
Formación Profesional	38,9	50,2	43,3
Nivel anterior al superior	33,8	32,8	33,2
Superiores	24,9	36,9	30,6

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa, primer trimestre de 1987, p. 94.

Sin embargo, estos datos no autorizan todavía a rechazar la existencia de todo tipo de desplazamiento. Lo único que dicen es que el paro no se desplaza hacia abajo y que si acaso se concentra en los niveles medios, de modo que a los solteros con estudios primarios o menos les resulta más fácil encontrar empleo que a los que tienen estudios medios. Pero no excluye que los más educados estén desplazando a los menos educados de sus empleos «tradicionales». Quizá es precisamente mediante este desplazamiento como logran evitar que su tasa de desempleo sea mayor. Es preciso, por consiguiente, utilizar datos que reflejen la evolución de la relación entre niveles de estudios y tipos de ocupación.

La EPA ofrece estos datos, en su tabla 10 en 1974 y en la tabla 3.12 de 1979. En nuestra tabla 8 se han reflejado las cifras correspondientes a 1974, momento en que comienza la recesión económica, y en 1987. En la subtabla 8.1 puede verse cómo se distribuían en 1974 y cómo se distribuyen ahora entre las diversas ocupaciones los poseedores de cada nivel de estudios, cuya cifra total aparece en la base. Los analfabetos han experimentado muy ligeros cambios: algunos más son ahora trabajadores de los servicios, y algunos menos trabajan en la industria y la agricultura. El grupo «sin estudios» se ha mantenido en la industria y la agricultura, cambiando un 6 % de la agricultura a los servicios e incluso al comercio. También se da este cambio entre los de estudios primarios, además de otro: su porcentaje de profesionales ha disminuido del 1,4 % al 0,5 %, y ligeramente su porcentaje de administrativos, de 5,8 a 4,9 %.

Punto y aparte, porque puede que nos encontremos ante el primer caso de desplazamiento. En efecto, mirando la subtabla 8.2 vemos cómo este pequeño cambio en las tasas equivale a una disminución considerable en las cuotas de puestos profesionales y administrativos que tienen las personas con estudios primarios: ¡han pasado de ser 16,4 % a ser sólo el 2,5 % de los profesionales y técnicos, y de ser el 42 % a ser el 21 % del personal administrativo! Los empleos

Tabla 8
Población activa ocupada por estudios terminados y ocupaciones, 1974 y 1987
Subtabla 8.1

	Analfab.		Sin est.		Primar.		Medios		Super. 1		Super. 2	
	74	87	74	87	74	87	74	87	74	87	74	87
Profes.	—	—	0,1	0,2	1,4	0,5	11,5	4,6	64,8	67,7	69,3	73,1
Direct.	—	—	0,25	0,2	0,9	1,1	4,4	2,2	6,9	4,4	10,5	5,7
Administ.	—	—	1,0	1,0	5,8	4,9	38,4	24,5	16,9	15,3	8,4	13,0
Comercio	5,2	4,9	6,4	7,6	10,5	11,3	13,8	14,2	7,2	5,3	3,5	3,8
Servicios	17,7	22,9	11,8	16,5	11,7	15,8	5,4	15,1	1,0	2,5	1,0	1,3
Agricultura	53,0	49,3	42,9	36,9	22,9	19,2	3,9	6,5	1,0	1,1	1,1	0,6
Industria	24,0	22,9	37,5	37,6	46,3	46,7	20,0	31,3	1,9	2,9	0,6	0,8
F. Armadas			0,1	0,1	0,6	0,5	2,4	1,5	0,4	0,6	5,7	1,9
Total	601	190	1.766	1.005	8.325	5.299	1.494	3.307	324	611	285	566

de profesional y técnico se han triplicado, aproximadamente, en este período, pero las personas con estudios primarios no se han incorporado a este tipo de profesiones al mismo ritmo que éstas crecían, sino mucho más lentamente. De modo que no sólo no han mantenido su cuota de empleos profesionales, sino que incluso ha disminuido su tasa (11).

Volvamos a la subtabla 8.1. Lo que sí ha sufrido cambios y enormes (en realidad, lo único que ha sufrido cambios) ha sido la relación ocupacional (en términos económicos podría decirse «el rendimiento ocupacional») de los estudios medios. Ya he advertido antes sobre la heterogeneidad de esta agrupación en términos de títulos, pero también sobre su mayor homogeneidad en términos de años. Las tasas de personas con estudios medios que son profesionales, directivos o administrativos descienden drásticamente durante el período. Aumentan en cambio los porcentajes que trabajan en los servicios (se triplican), en la industria e incluso en la agricultura. Ciertamente, las expectativas profesionales de los estudios medios se han degradado. ¿Se debe ello a que han sido «desplazados» por los de nivel educativo más alto? La subtabla 8.2 nos dice que su cuota ha disminuido entre los profesionales y técnicos, pero no en las ocupaciones de dirección y de administración, donde ha aumentado notablemente. Más aún: ha aumentado a costa de las personas con estudios primarios, que son las que parecen haber sido «desplazadas» por las de estudios secundarios. En suma: el gran aumento de su número es lo que hace posible que, tras ocupar una porción más amplia del creciente espacio de las profesiones administrativas, los titulados de medias se extiendan todavía a ocupaciones inferiores, de las que no «desplazan» a nadie precisamente porque los de estudios inferiores han disminuido enormemente su número.

Con los estudios superiores de ambos niveles volvemos a la estabilidad. Asombrosamente, las cifras de la EPA proclaman lo contrario de la «sobrecualificación» que tan alegre y confiadamente suele darse por supuesta. Por el momento no parece haber tal sobreeducación entre los universitarios. Vimos su alta tasa de paro, y dijimos que no excluía a priori un descenso ocupacional. Pero de hecho sí que lo excluye. Por seguir con expresiones figuradas, la alta tasa de paro significa que los universitarios no se han rebajado hasta la fecha

(11) ¿O debe decirse que es su cuota la que no se ha mantenido y su tasa la que ha disminuido? ¿O quizás, más radicalmente, que el colectivo ha sido desplazado, de donde antes estaba y despojado de lo que antes tenía? La estructura gramatical, la elección de sujeto y del tipo de metáfora en el verbo, sugiere valoraciones diversas del fenómeno: implica colectivos que se mantienen o se ven despojados por otros, o simples números que bajan o suben. Es preciso, por tanto, ser cuidadoso. Las personas con estudios primarios no son un colectivo que pueda poseer nada de que ser despojado por otro falso colectivo de estudios. (Las profesiones sí constituyen muchas veces colectivos que pueden actuar regulando los requisitos educativos para su acceso, en cambio). La palabra «desplazamiento» tiene connotaciones desgraciadas en este contexto (al igual que la alemana «Verdrängung» y la inglesa «displacement» que la traducen): inducen a la mente a sustancializar los procesos y a reificar como colectivos los agregados estadísticos. Ocurre que la probabilidad de una persona con un nivel de estudios de tener una cierta ocupación puede aumentar o disminuir, y que eso tiene ciertas consecuencias sociales. Pero no ocurren desplazamientos de colectivos a menos que se constituyan en tales y lo sientan así.

Subtabla 8.2

		Analfab.	Sin est.	Primar.	Medios	Super. 1	Super. 2	Total
Profesionales	1974	—	0,3	16,4	24,6	30,2	28,4	694
	1987	—	0,2	2,5	15,2	41	41	1.007
Directivos	1974	—	2,2	37,2	33,8	11,5	15,3	195
	1987	—	1,2	29,8	38,2	14,1	16,6	193
Administrativos								
	1974	—	1,6	41,9	49,7	4,8	2,1	1.153
	1987	—	0,8	20,9	65,0	7,5	5,9	1.274
Comercio	1974	2,5	9,0	69,4	16,4	1,9	0,8	1.253
	1987	0,8	6,3	49,6	38,8	2,7	1,8	1.207
Servicios	1974	7,7	15,1	70,8	5,9	0,2	0,2	1.375
	1987	2,7	10,6	53,3	31,9	1,0	0,5	1.567
Agricultura								
	1974	10,5	24,9	62,5	1,9	0,1	0,1	3.042
	1987	5,5	21,7	59,6	12,6	0,4	0,2	1.708
Industria								
	1974	2,9	13,3	77,5	6,0	0,1	0,0	4.970
	1987	1,1	9,5	62,6	26,2	0,5	0,1	3.954
F. Armadas	1974	—	—	47,7	35,2	1,2	15,9	102
	1987	—	0,8	30,3	53,1	4,2	11,7	92
Total								
	1974	4,7	13,8	65,1	11,7	2,5	2,2	12.793
	1987	1,7	9,2	48,3	30,1	5,6	5,2	10.976

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa, segundo semestre de 1974, tabla 10 y primer trimestre de 1987, tabla 3.12.

a aceptar posiciones de nivel inferior a las que aceptaban en 1974. En cierto sentido, incluso las han mejorado, pues es mayor su tasa en ocupaciones profesionales y técnicas, lo cual, en todo caso, permitirá compensar su menor frecuencia en las directivas y su aumento en las de administración. Aunque quizá haya quien considere que, en el caso de los universitarios técnicos, no se compensa así la «caída» de un 2,5 % adicional en ocupaciones de servicios e industriales.

¿Ha habido aquí «desplazamiento»? En parte, parece que sí, pero de personas con estudios medios de las posiciones de profesionales y técnicos, nivel ocupacional en el que los universitarios han pasado de ser el 60 % a ser el 80 %. E

incluso de las ocupaciones de directivos y administrativos, en este caso «a costa» de los de estudios primarios. Con todo, y sin embargo de este pequeño efecto, el factor decisivo en el mantenimiento de las ocupaciones de los universitarios entre 1974 y 1979 ha sido el crecimiento de los empleados y profesionales y técnicos en cantidad suficiente para animarlos a mantenerse en esa cola de empleo sin cambiar a otras, aun al precio de generar, así, una tasa considerable de paro.

Recapitulando: lo que parece haberse producido —al menos utilizando grupos ocupacionales tan amplios— es una mayor *segmentación* por niveles de estudios del mercado de trabajo. En efecto, la correspondencia entre títulos y ocupaciones se ha vuelto más estrecha, o, dicho de otro modo, la composición de las ocupaciones más homogénea por niveles de estudios. En cierto modo esto es lo contrario de lo que se habría esperado: se tiende a pensar que el «desplazamiento» consiste en que los titulados se ven obligados a salir en «su» campo para invadir el campo de otros, no en que «expulsan» a los otros del campo que les es propio. Aunque, repito, esto es relativo a la definición de las categorías ocupacionales: puede que cuando se dice que el título universitario ha dejado de ser lo que era (una garantía de empleo, una llave para posiciones privilegiadas, o lo que fuera), haya ahí una referencia implícita a determinadas ocupaciones, entre las de empleados técnicos y las de administrativos, que la amplitud de las categorías usadas oculta.

Así pues, *la resegmentación ha implicado desplazamientos,* pero de un tipo inesperado. Los titulados superiores no desplazan a los titulados de medias de los empleos administrativos que «propios» de éstos; los desplazan de las ocupaciones profesionales y técnicas, que, de continuar con las metáforas, habríamos de decir que «usurpaban». Los titulados de medias desplazan a los de primaria (desde luego, a poquísimos en relación al total con estos estudios) de los empleos administrativos que les son «excesivos», restableciendo así el equilibrio de las cosas. Pero, a diferencia de los universitarios, no les basta —al menos a este nivel de agregación— con ocupar con mayor exclusividad «su» territorio. Son demasiados, y se extienden hacia abajo, a los empleos manuales. Así que en este punto se acaba la «resegmentación»: titulados de medias ocupan ahora los empleos que antes eran propios de gentes con menores estudios.

¿Desplazan, por fin, los titulados de medias a los de primaria de estos puestos de trabajo? Definitivamente: no. Tampoco, en esta última oportunidad, se ha consumado desplazamiento alguno. La razón es, precisamente, que hay muchísimos titulados de medias, tanto que la población que deja la escuela con estudios primarios o menos ha descendido todavía más que estos empleos de «su» nivel.

4. CONCLUSIONES

Hemos visto, en la primera parte, el aumento del nivel educativo de la población en general, y cómo ha sido mucho más importante la generalización de la enseñanza secundaria que el crecimiento de la universitaria. También hemos visto que la correlación positiva entre el nivel de estudios y la tasa de actividad entre la población femenina eleva el nivel educativo de la población activa por sobre el de la población en general, aunque sin alterar la anterior relación de los estudios medios con los superiores.

En la segunda parte hemos visto que la oferta de puestos de trabajo ha sido creciente en las ocupaciones no manuales, y entre éstas en las de mayor cualificación, mientras que ha sido decreciente en las manuales, cuyo nivel de cualificación, además, ha descendido.

La conjunción en el mercado de trabajo de demanda y oferta con estas características resulta, coherentemente, en lo que se ha visto en el último apartado. Los moderadamente crecientes universitarios se encuentran y se apropian los crecientes empleos de profesionales y técnicos; han de hacer cola para ello, pero el tiempo de búsqueda, o de espera, que tanto escandaliza a algunos observadores, no disuade a los protagonistas, que lo prefieren a un empleo de categoría inferior. En cambio, los rapidísimamente crecientes titulados de medias agotan rápidamente los empleos administrativos y —es de suponer— manuales cualificados y se desbordan por los no cualificados.

A primera vista, pues, *no ha habido empeoramiento de la situación para los titulados superiores,* excepto el general que se refleja en las tasas de paro, y *sí ha habido empeoramiento para los titulados de enseñanzas medias,* que invaden los empleos de poca o nula cualificación. Habría, sin embargo, que reinterpretar esto último. El hecho es que si una mayoría que crece hasta aproximarse a la totalidad tiene estudios secundarios, éstos pierden automáticamente toda capacidad de discriminar entre las personas. De modo que el ajuste entre educación y ocupaciones parece haberse invertido en la última década: en la época del desarrollo, los puestos administrativos y cualificados crecieron de modo que el mercado tiraba hacia arriba de algunas gentes con estudios primarios. La impresión era de oportunidades de ascenso. Luego, la extensión de los estudios secundarios acabó con estos ascensos, y ahora el proceso está comenzando a presentar una apariencia opuesta, de descenso: el mercado tira habia abajo, a ocupaciones no cualificadas, de jóvenes con estudios secundarios.

Ahora bien, «sobreeducación», «sobrecualificación», «subempleo» son conceptos relativos más bien a pautas culturales que a condiciones técnicas rigurosas. A los diferentes niveles de estudios les «corresponden» determinado tipo de ocupaciones en función de expectativas (consolidadas a veces como auténticas inversiones en educación) que dependen de tradiciones (12) y costumbres.

(12) Las tradiciones suelen ser expectativas consolidadas, que se proyectan hacia el pasado en busca de legitimación. La mayor parte son muy recientes, y las que no, también necesitan ser producidas socialmente en cada ocasión.

Cuando los niveles educativos se elevan, las viejas expectativas se mantienen por un tiempo, hasta que al final se frustran. Antes de la adaptación a la realidad, la frustración provoca reacciones poco racionales, del tipo «adónde vamos a parar», «esto no puede seguir así» y semejantes, y a veces agresivas (en este caso suelen dirigirse contra la Formación Profesional). Sin embargo, la adaptación entre expectativas y realidad se acaba produciendo siempre y necesariamente... aunque con un cierto retraso (13).

BIBLIOGRAFIA

BERG, I.: *Education and jobs. The great training robbery.* New York: Praeger, 1970.

BLOSSFELD, H. P.: «Höherqualifizierung und Verdrängung - Konsequenzen der Bildungsexpansion in den Siebziger Jahren». Pp. 184-240 en Max Haller und Walter Müller (Hrsg.), *Beschäftigungssystem im gesellschaftlichen Wandel.* Frankfurt und New York: Campus, 1983.

BOSCH, F., DIAZ MALLEDO, J., y SANTESMASES, J.: *La transición de la educación al mercado de trabajo: la opinión de los jóvenes de Madrid.* Madrid: CIDE, 1985.

DEL CAMPO, U., SALUSTIANO y MANUEL NAVARRO: *Nuevo análisis de la población española,* Barcelona: Ariel, 1987.

CARABAÑA, J: *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX.* Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1983.

CARABAÑA, J.: «Educación y mercado de trabajo en el año 2000». *Revista de Educación,* 273.

CARABAÑA, J., y ARANGO, J.: «La demanda de educación universitaria en España: 1960-2000». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas,* 24: 47-89, 1983.

DELCOURT, J.: «Crise de l'education et crise de l'emploi». *Recherches Sociologiques* 11: 155-177, 1980.

GARCIA, E.: «Acerca de algunos elementos ideológicos en el debate sobre escolaridad de masas, desempleo juvenil y división del trabajo». *Mientras tanto,* 30-31: 177-192, 1987¿?

GIL CALVO, E.: «Informe y Comentario de la sesión» sobre Demografía y dependencia de la juventud, pp. 63-88 de Luis Garrido (comp), *Reparto de trabajo y crisis social,* Madrid: Pablo Iglesias, 1986.

GRANOVETTER, M.: «Toward a Sociological Theory of Income Differences». Pp. 11-48 en Ivar Berg (edit.), *Sociological Perspectives on Labor Markets.* New York: Academic Press, 1981.

MEDINA, E.: «Educación, Universidad y Mercado de Trabajo». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 24: 7-46, 1983.

MIGUEL, C. de, y LORENTE, J. R.: «La evolución de la población activa en los países de la OCDE tras el inicio de la crisis económica». Pp. 223-250 en Alvaro Espina,

(13) Es muy curioso esto del retraso. Parece que acompaña a muchas instituciones educativas, en particular a las que, teniendo éxito en sus orígenes, provocan una demanda que lo disminuye. Su documentación histórica sería interesante. También sería interesante, por lo demás, una explotación más desagregada de la EPA.

Lluis Fina y José Ramón Lorente (Comp.), *Estudios de Economía del Trabajo en España,* Madrid: Centro de Publicaciones del MTSS, 1985.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate.* Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1987.

MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL: *Mercado de Trabajo en España durante 1985,* Madrid: Centro de Publicaciones del MTSS, 1986.

PACI, M.: «Education and the capitalist labor market». Pp. 340-356 en Jerome Karabel & A. H. Halsey, *Power and Ideology in Education,* New York: Oxford Univ. Press, 1977.

PEREZ DIAZ, V.: «Universidad y empleo».*Papeles de economía española* 8: 296-319, 1981.

PINILLA DE LAS HERAS, E., Estudios sobre cambio y estructura social de Cataluña, Madrid, CIS, 1979.

PETRELLA, R., y RUYSSEN, O.: «Por una prospectiva europea de las relaciones tecnología-empleo-trabajo». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas,* 38: 21-43, 1987.

SAEZ FERNANDEZ, F.: «Tecnología, empleo y formación. La armonía entre el sistema educativo y el sistema productivo». Pp. 439-456 de Alvaro Espina, Lluis Fina y José Ramón Lorente (Comp.), *Estudios de Economía del Trabajo en España,* Madrid: Centro de Publicaciones del MTSS, 1985.

TOHARIA, L. (comp. e introd.): *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones.* Madrid: Alianza, 1983.

ULTEE, N. C.: «Is Education a positional good?». *The Neetherlands Journal of Sociology,* 16: 135-153, 1980.

E S T U D I O S

ARTESANADO Y EDUCACION HOY

FABRIZIO RAVAGLIOLI (*)

ENSEÑANZA Y DESARROLLO

La difusión de la enseñanza en las asociaciones modernas fue, a finales del siglo pasado, uno de los factores más importantes de desarrollo de la civilización. Supuso una auténtica revolución de las costumbres, ligada al progreso de la ciencia y la técnica, pero capaz también de cambiar el modo de pensar y de sentir o, en general, de guiar la mudanza de las mentalidades. Si la gente, hoy, razona sin recurrir en todo momento al mito, a las creencias transmitidas, si ha sabido transformar la organización del Estado y consigue desarrollar trabajos especializados, cuando no sofisticados, se lo debe también a la «revolución de la enseñanza», iniciada precisamente en el siglo XIX en los países occidentales.

Una institución, sin embargo, no es una realidad intemporal, ni está dotada de una eficacia fatal. Puede funcionar y puede consumirse, según las circunstancias históricas y la atención de los hombres. De hecho, es posible advertir ahora diversos síntomas de la enfermedad del sistema escolar. O, por lo menos, resulta legìtimo preguntarse qué tipo de influencia ejerce sobre el funcionamiento de la vida social. En resumen, desde hace una veintena de años, vuelven a plantearse preguntas incómodas, o críticas, sobre la acción de la enseñanza. Como en los años sesenta: pero a la inversa. Entonces, muchos creyeron que la enseñanza, en lugar de corregir las injusticias sociales y de ayudar a los jóvenes menos aventajados, reforzaba las desigualdades y servía al poder, o sea, a la jerarquía económica y cultural. Estas críticas dieron lugar al movimiento de protesta. Hoy, en cambio, se empieza a temer que, con su actual organización, la enseñanza no ayude en absoluto al orden existente, sino que debilite más bien la solidez que le queda. Si el Estado asistencial está en crisis, hasta el punto de dañar la economía y las instituciones, ¿no se deberá también, siquiera en una pequeña parte, a la hipertrofia del sistema escolar a las reformas escolares erróneas?

(*) Università degli studi di Roma «La Sapienza».

Hay que distinguir caso por caso. Y es precisamente la comparación entre las distintas políticas escolares nacionales lo que puede explicar la función que la enseñanza desarrolla, o debería desarrollar. En un libro recentísimo, *Miseria de la economía,* un investigador francés, P. Ronsanvallon, expone algunas observaciones bastante interesantes. Al examinar la competitividad de la economía alemana con respecto a la francesa, trata de explicarla fijándose directamente en las características de los sistemas escolares respectivos y de los títulos que producen. Veamos algunos detalles. La escuela francesa ha apuntado preferentemente a los títulos de cultura general; la escuela alemana, a los profesionales. En la industria manufacturera francesa, el 42 por 100 de los trabajadores son obreros sin cualificar, frente al 36 por 100 de Alemania. La relación entre el salario medio del obrero sin cualificar y del obrero cualificado es, en Francia, de 1,75; en Alemania, de 1,33. Los puestos de trabajo técnico-administrativos suponen en Francia el 27 por 100 del total; en Alemania, el 22 por 100. No es preciso continuar. Según Rosanvallon, nos encontramos ante dos modelos escolares que inciden de modo distinto sobre el empleo. El alemán se basa en la «lógica profesional»; el francés, en la «lógica administrativa».

Es sorprendente, al menos en apariencia, un hecho: orientada hacia la formación profesional, la clase alemana aparece adecuadamente cualificada y, en consecuencia, dotada de una autonomía que la hace independiente, capaz de contratar, en el mercado de trabajo. En Alemania, la enseñanza está diferenciada en el plano institucional y es selectivo en la oferta de currículos; pero el joven alemán, después de pasar por este tipo de experiencia, en la que adquiere una competencia profesional, se hace relativamente autónomo con respecto a la empresa y, al mismo tiempo, al hacerse competitivo, aumenta sus propias posibilidades de movilidad social. Lo contrario ocurre en Francia: el estudiante es relativamente libre en la escuela y elige la continuación de la experiencia escolar hasta conseguir un título de enseñanza secundaria, frecuentemente de cultura general; pero después, una vez que ha entrado en el mundo del trabajo, sin preparación para la vida activa, queda sometido al juego de las empresas. El trabajador alemán adelanta basándose en su capacidad de hacer; el francés es promovido por antigüedad. En un caso prevalece el impulso hacia la producción y, por tanto, hacia la competitividad individual y nacional; en el otro caso, el impulso hacia el empleo, hacia la lógica del empleado, hacia una posición de dependencia que, normalmente, desemboca en la costumbre, en la rutina diaria, con la consecuencia del estancamiento económico y del retroceso histórico de una comunidad nacional.

No se requiere ningún esfuerzo especial de imaginación, ni siquiera una cultura de experto, para constatar que la enseñanza italiana se parece mucho más a la francesa que a la alemana. Incluso tiende a agravar los defectos de aquélla, mientras la economía italiana corre en dirección contraria a la de la economía alemana.

¿LA ESCOLARIZACION EN SU CENIT?

Cuando, en el siglo pasado, la enseñanza pasó a ser una de las instituciones fundamentales del Estado moderno, las funciones primarias en que se especializó fueron las siguientes: a) educar una *conciencia nacional* capaz de asegurar la *lealtad* de las nuevas generaciones a la historia y a las instituciones de la comunidad nacional; b) reconocer el *mérito* personal y, por tanto, ofrecer a cada uno la oportunidad de utilizar su título escolar en la competencia económica, para alcanzar la posición social correspondiente a la inteligencia y a la voluntad. En otras palabras, se pretendía que, a través de la escuela, la jerarquía o la estratificación social fuese reflejo del valor del individuo; por esta vía podría bloquearse o reducirse la incidencia de la herencia patrimonial sobre la estructura social. La enseñanza, no el censo, actuaría como indicador del éxito personal. Se pretendía, en suma, sustituir el sistema aristocrático de transmisión de la posición social por el sistema moderno, inaugurado por la burguesía, de la *justicia social;* c) cualificar a las nuevas generaciones de trabajo por medio de una enseñanza correspondiente a la necesidad de competencia, científica y técnica, estimulada por la industrialización. Como se ha dicho, la escuela secundó el *desarrollo* y por la vía de la enseñanza superior, productora de cultura y conocimientos científicos, lo incrementó.

Todo esto ocurría en un período que ocupa, «grosso modo», un par de siglos. Antes del nacimiento del sistema escolar moderno, la transmisión de las cualificaciones laborales se producía, casi enteramente, por medio del *aprendizaje.* Fue ésta la forma de socialización que, junto con la familia, dominó hasta finales del siglo XVIII. La necesidad de escuelas, y los éxitos que se alcanzaron, hicieron pensar que el papel del aprendizaje había desaparecido para siempre. Y cuando se considera que ha desaparecido una función de utilidad pública, se la considera también perjudicial; pierde crédito, se la desprecia.

Pero la historia tiene muchas sorpresas. Cuando parecía que la escolarización había entrado en una fase de expansión hacia el infinito, he aquí que surgen las primeras dificultades. El desarrollo de la escuela da la impresión de haber llegado a su cenit. ¿Hemos entrado en una fase de hiperescolarización, de exceso de enseñanza? Sólo planteo la pregunta. Lo que es cierto es que la enseñanza está demostrando, en este momento, síntomas preocupantes de mala salud. ¿Es capaz de secundar el desarrollo económico? El paro intelectual parece demostrar lo contrario. El producto escolar y el mercado de trabajo van cada uno por su lado. El acceso a los títulos o, mejor dicho la obtención de éstos ¿se ha convertido para el individuo en la certeza de la realización personal, según el ideal de justicia social? quien lo crea, será un ingenuo. Las nuevas generaciones ¿están socializadas en la medida deseable, se integran en el sistema social, comparten los valores de las generaciones adultas, cimentando así la continuidad social? Si se pudiese cuantificar la lealtad a las instituciones, o el entendimiento generacional, tal vez habría motivo de alarma. Los jóvenes parecen encerrados en sí mismos; quizá no mantengan siquiera los conflictos generacionales, hasta ayer más agudos que nunca.

Las funciones primarias de la enseñanza, las que primero habíamos seleccionado, están casi agotadas, desgastadas casi hasta romperse. Sin embargo, la enseñanza sigue creciendo. Tiene que haber razones para ello. De esto se trata precisamente: el sistema escolar parece pugnar por conservar o ampliar su extensión a nuevos vínculos, a nuevas funciones. Es mejor llamarlo disfunción, sin términos medios, porque las consecuencias que produce no son muy útiles para la supervivencia del sistema social. Distinguiré dos de ellas. La primera es la autorreproducción. La enseñanza secundaria y la universidad preparan sobre todo profesores, o licenciados que se dedican a la enseñanza. Como es sabido, la enseñanza se ha convertido en la primera empresa nacional: ocupa a casi un millón de funcionarios y absorbe una parte importante de las inversiones públicas. Por lo demás, la formación y el reclutamiento de los profesores son, como mínimo, insatisfactorios. El reclutamiento, en particular, es irracional; recordemos la cuestión de los «eventuales». Está bastante fundada la sospecha de que las operaciones de inclusión en el escalafón son tributarias de criterios «clientistas». Tal como está hoy la enseñanza, ¿es una reserva de consensos electorales, en la que se intenta acoger lo que podría ser una cuestión política o sindical?

La otra disfunción peligrosa está en la orientación pedagógica que se está afianzando en los dos últimos decenios. Se diría que es consecuencia del hincapié hecho en la idea de la *omnipotencia juvenil.* A los jóvenes se les ha inculcado el convencimiento de que las generaciones precedentes habían vivido engañadas entre los errores y los prejuicios, que la enseñanza y la educación del pasado habían quedado oscurecidas por un autoritarismo malvado, que el estudio y la disciplina equivalen a un capricho derivado de la conjura de unos padres prepotentes, de un profesorado tiránico y de unos hombres de Estado serviles con el poder. Entendámonos: no todas las críticas a la tradición educativa son inmotivadas. Pero me parece que la pedagogía de los últimos tiempos ha perdido el contacto con la realidad, en el sentido de que ha afianzado y, en todo caso, favorecido una polémica ideológica abstracta, hasta creer que se puede aprender sin fatiga o, más aún, que únicamente se debe aprender lo que es necesario saber y que ya está presente en la imaginación y en la presunta salud moral de los adolescentes. La recomendación pedagógica más frecuente ha sido de este tipo: Decid lo que pensáis, o lo que aprobáis, o lo que deseáis: la verdad está en vosotros, el valor es vuestra experiencia y de vuestro estar presentes en las cosas y en los problemas dependerá una sociedad nueva y más justa.

Esta orientación educativa, difundída en las innovaciones pedagógicas de los últimos años, ¿constituye una experiencia apta para enfrentarse a la realidad? Me parece, por lo menos, que es una experiencia unilateral. Por otra parte, acaba por sobrevalorar las capacidades crítica y afectiva del adolescente. Como el adulto parece esperar de él la renovación de la vida civil y la salvación espiritual, al adolescente se le induce indirectamente a suponer que su concepción del mundo es la mejor posible. De ahí resulta un intelectualismo ingenuo, acaso simplificador y radical, casi siempre abstracto. Pero, por otra parte, la ado-

lescencia, adulada, se pone en la situación de no salir por sí misma de su propio y presunto valor absoluto. Tiende a prolongarse, a confundirse a sí misma con la única e inmutable experiencia de la que puede derivar un mundo mejor. La omnipotencia del adolescente repite las actitudes y las emociones de la omnipotencia infantil. Revive esa condición psicológica, ahora dominante en nuestro tiempo, que la psicología llama narcisista. De hecho, la diferencia entre los estilos de vida de las generaciones se ahonda. Los jóvenes son inducidos objetivamente a encerrarse en sus grupos, sin provechosos intercambios con las otras generaciones.

Sin embargo, hay que poner en duda que la actual dilatación de la adolescencia, directamente sostenida por la expansión de la experiencia escolar, sea sólo un reflejo de una elección pedagógica. Es sabido que el juego de las causas y de los efectos es muy intrincado. Lo que parece una idea de la educación, en este caso el modo como la escuela ha querido renovar el estilo didáctico y la relación educativa entre el profesorado y los alumnos, podría ser una componente de un fenómeno más complicado, casi ingobernable. Piénsese en las consecuencias de la transformación del trabajo moderno, que de artesanal se ha convertido en industrial. Una de las consecuencias más importantes es que el trabajo del adulto, trasplantado de un tallercito abierto ayer a la calle de la ciudad a la fábrica, se ha convertido en invisible. En nuestros tiempos, el niño ya no ve a su padre en el trabajo. De esta manera pierde la posibilidad de apreciar uno de los valores fundamentales del adulto, maestro de taller y padre: el valor del hacer, la pericia de transformar la materia, el talento de construir un objeto.

El empobrecimiento de la figura del adulto hace difícil el proceso fundamental del crecimiento de la personalidad, que es la identificación. Si el padre sólo está en contacto con el hijo por la tarde, frente a la televisión, y sólo habla de su propio trabajo esporádicamente para contar las chismorrerías de la vida del oficio, ¿cómo podrá imponerse como un «modelo»? Corre el peligro de no valer, a los ojos de su hijo, salvo por la relación afectiva que mantiene con él. Mas, para construir un modelo eficaz de identificación, la afectividad, aun siendo importante, acaso no baste. Para no derivar en el puro sentimentalismo, tendría que completarse con la acción, es decir, con la demostración de las aptitudes productivas o instrumentales del *homo faber*. Erikson, un conocido psicoanalista, ha observado que una de las metas del desarrollo de la personalidad, además de la conquista de los sentimientos de confianza, de autonomía, etc., es la consecución de la «industriosidad». Es ésta una necesidad del niño en edad escolar. Temo que, en nuestros tiempos, se trate de una necesidad insatisfecha.

La reducción del valor del adulto, relacionada con el ocultamiento del trabajo, en la fábrica o en la oficina, estorba a la formación de las nuevas generaciones. Vacante el adulto, su puesto como modelo lo toman los héroes fantásticos de la televisión, frente a la cual los mismos adultos muestran actitudes de idolatría infantil. Un reputado investigador Mitscherlich, acertaba plenamente al escribir, hará una veintena de años, un libro de título nada equívoco: *Hacia una sociedad sin padre*. Desde entonces, las cosas no han mejorado. Ni mucho menos.

EL INTERES POR EL ARTESANADO Y EL APRENDIZAJE

En esta coyuntura histórica habría que volver a destacar, entre otras cosas, la función educativa del trabajo artesanal. Hay que esforzarse por corregir los desequilibrios de la actual educación escolar y familiar. Si la calidad educativa de la experiencia del taller artesano no ha sido aún estudiada, es, probablemente, por negligencia de la cultura pedagógica, demasiado ligada, por herencia histórica, a la indagación de los mecanismos del sistema escolar y también, supongo, demasiado dependiente de esquemas doctrinales o ideológicos. No se olvide que los análisis sociológicos y económicos hoy dominante han estudiado, sobre todo, si no exclusivamente, la condición de la clase obrera, sacando de estas observaciones las hipótesis para una crítica política. El trabajo artesano ha parecido poco encuadrable ideológicamente o, mejor dicho, poco gobernable y, como consecuencia, ha sido dejado de lado como objeto de estudio y de previsión acerca del desarrollo social.

A pesar de esto, posee una indiscutible calidad educativa. Dejo aparte la función económica que desempeña y que, además, hoy, si se piensa en el paro juvenil, en su mayoría intelectual puede considerarse como un remedio no marginal.

Sin salir de la dimensión propiamente pedagógica, el trabajo artesanal enseña mucho, tanto desde el punto de vista del desarrollo cognoscitivo como desde el punto de vista de la educación moral. En cuanto a las operaciones mentales, hay que distinguir entre los procedimientos concretos, las referencias a las semejanzas, a las analogías entre las distintas situaciones de trabajo, y los procedimientos normales que se aprenden durante la experiencia escolar. El estudiante aprende a pasar de la ley general al caso particular; el aprendiz aprende a relacionar los distintos casos particulares, acercándose progresivamente a la ley general. Son dos procesos distintos; pero no habría que creer con excesiva seguridad que, en cualquier circunstancia, el uno es superior al otro.

Desde el punto de vista histórico, pues, la experiencia directa del trabajo puede constituir hoy una adecuada contramedida para enfrentarse al peligro de intelectualización y de aislamiento generacional implícito en la prolongación incontrolada de la escolarización. El trabajo visible, tangible, el adiestramiento de la ejecutividad, el valor positivo del adulto que trabaja, la vida que transcurre entre las cosas, el dar una impronta a los objetos, el dejar una huella propia, son aspectos de una experiencia plena en la que el joven puede encontrarse a sí mismo, teniendo la oportunidad de apreciar las capacidades de los demás, la prueba que los otros dan de sus capacidades. Este contribuir a la obra común, o el buscar la perfección, la superación de sí mismo en las acciones concretas, crean un ambiente que no anula las posibilidades de la identificación con los modelos ni corroe la continuidad entre las generaciones.

LO QUE HACE FALTA CAMBIAR EN EL SISTEMA ESCOLAR

El problema de la formación profesional es el que hoy, a mi entender, preocupa a la mayoría de los organismos culturales internacionales. Uno de los últimos *Informes* sobre este tema clasifica los sistemas nacionales según sean de tipo unitario o de tipo mixto. Unitario es, entre otros, el sistema italiano, que asigna la formación a la escuela. Mixtos, o sea basados en la alternancia escuela-trabajo, por medio del paso por la escuela en tiempo reducido, lo son los sistemas alemán, austriaco y suizo. El *informe* a que me estoy refiriendo es mucho más cauto en las recomendaciones. Se limita a describir la situación, sin prescribir una solución. Pero está claro que, leyendo entre líneas, el impersonal documento internacional no destaca contraindicaciones de importancia a propósito del sistema mixto.

Acaso el camino sea éste. Es evidente que la tecnología moderna renueva ininterrumpidamente sus procedimientos; suponer que la escuela puede realizar, de una vez por todas, una preparación especializada para las diversas tareas productivas puede ser un error, hoy más que nunca. Pero insistir a ultranza en la cultura general, creyendo que es lo que precisa la escolarización de masas, es también muy peligroso. El apego de los jóvenes a la enseñanza exige, como condición, que ésta sea diferenciada, no homogénea. Cada uno pide a la enseñanza lo que corresponde a su horizonte de vida, a su elección. Nos comprometemos cuando elegimos, cuando renunciamos al sueño infantil de no descartar ninguna posibilidad. Ligándose al trabajo y, por las razones anteriormente expuestas, al mundo artesanal, si no a éste sobre todo (no se ha dicho que la informática, la telemática o la robótica sean todo el futuro), la enseñanza puede preparar seriamente las aptitudes para la profesión, dejando entre tanto que estas aptitudes, o simplemente estas expectativas, se expresen en la obra efectiva, extraescolar.

El sistema mixto podría satisfacer a muchísimos adolescentes. Es razonable suponer que evalúa seriamente, es decir de modo objetivo, los recursos individuales y que proporciona a cada uno un puesto en el mundo y no un puesto en los sueños.

Originalmente publicado en *Studi di Storia dell Educazione* (n.° 3, 1983), revista dirigida por el autor de este estudio. Se traduce y reimprime con la autorización del Profesor Ravaglioli.

E S T U D I O S

ESCUELA DE TODOS Y ESCUELA DE MASAS (*)

GABRIELE GIANNANTONI (**)

Creo que se puede afirmar sin ambages que el coloquio que motiva este informe tiene lugar en un momento particularmente significativo y oportuno. El hecho de reflexionar sobre «La escuela italiana hacia el año 2000» y las condiciones óptimas en las que seguramente se encontrará en dicha fecha no es sólo perfectamente factible, sino obligado, desde el momento en que se tiene plena conciencia de que se ha cerrado un ciclo de veinte años; el ciclo, para entendernos, se inició con el informe presentado en julio de 1963 por la Comisión encargada de investigar la situación y desarrollo de la enseñanza pública en Italia, creada por la ley n.º 1.073 de 24 de julio de 1962.

Dicho ciclo se ha caracterizado por dos notas: por una parte, la expansión sin precedentes de la escolaridad a todos los niveles y, sobre todo, en el superior; por otra, la ausencia de un proyecto político y cultural, mantenido con firmeza, que acomodase las estructuras, normativa y contenidos de la escuela como institución a su crecimiento cuantitativo. Aunque no han escaseado las medidas de gran envergadura, como la de la obligatoriedad de la enseñanza media, siempre han consistido en actuaciones «urgentes» y «experimentales» que a la postre no han llegado a cuajar ni a plasmar en realidades tangibles. Puede, pues, afirmarse que la característica fundamental del ciclo concluido es precisamente esa creciente disociación entre un ordenamiento caduco y en esencia petrificado y un crecimiento cuantitativo acelerado.

Insisto sobre este aspecto, ya que, si por una parte dicha disociación es hoy mayor que nunca, por otra me parece que se ha agotado la cultura o, mejor dicho, el abanico de posibilidades culturales que de alguna forma la han legitimado o coexistido con ella. Hablando en términos muy concisos y esquemáticos, pienso que ya no es posible analizar ni es viable la tesis abiertamente reaccionaria de una defensa de lo existente hasta que acabe por agotarse y remita

(*) Informe presentado en el coloquio *La scuola italiana verso il 2000,* organizado en Roma, del 1 al 4 de diciembre de 1983, por *La Nuova Italia.*

(**) Università «La Sapienza» di Roma

la ola de escolarización masiva, ni tampoco la tesis pseudorreformista de un ajuste puro y simple de las estructuras a las nuevas dimensiones cuantitativas, por no hablar, en fin, de la tesis pseudorrevolucionaria de una posible mediatización política de dicha disociación que provoque una separación absoluta. Puede añadirse que precisamente el inmovilismo esencial en el que ha caído la institución ha constituido el caldo de cultivo propicio para el florecimiento de pseudoteorías y pseudoanálisis que han acabado por convertirse, a su vez, en elementos de apoyo y justificación del inmovilismo.

Sin embargo, el desgaste y el agotamiento de tantas hipótesis pseudocientíficas e improvisaciones ideológicas quizá permitan hoy la reanudación de un discurso más meditado y rico desde el punto de vista cultural, sin el cual cualquier planteamiento sobre la escuela adolecerá de oscuridad conceptual y de falta de precisión; no tendrá, por lo tanto, futuro.

El primer punto que conviene examinar y sobre el que me detendré en este informe es el permanente dilema entre «escuela de masas» y «escuela cualificada». El dilema encuentra su fundamento en la experiencia de estos últimos años; en efecto, es innegable que la vieja escuela, proyectada para programar exclusiones y seleccionar élites, cada vez ha entrado más en contradicción con la escolarización masiva y con la necesidad de proceder al reclutamiento de un cuerpo docente capaz —aunque sólo fuera numéricamente— de hacer frente a la situación. De ello ha derivado un proceso de descalificación que está a la vista de todos. Puede que en parte fuera inevitable, aunque también ha sido ciertamente una elección política deliberada, que ha respondido con la descalificación y el abandono a sí misma de una escuela de masas a la creciente demanda de instrucción y calificación, transfiriendo a otros centros más controlables la formación y selección.

De todos modos, es poco menos que un lugar común repetir que la descalificación es un resultado inevitable y una característica intrínseca de la escuela de masas. A nada conduce la comparación con las tasas de escolaridad de otros países; es inútil recordar los desequilibrios, la evasión de la obligatoriedad, la discriminación social, la elevada tasa de mortalidad escolar; es inútil recordar que este lugar común no es de hoy ni de ayer, ya que desde los conservadores y reaccionarios se han quejado siempre del excesivo número de personas que pretendían estudiar e instruirse. En efecto, debemos ser conscientes de que se trata de un síntoma mucho más profundo y radical, surgido en la cultura europea del siglo XX y, en concreto, durante el período de entreguerras.

Fue precisamente en dicho período cuando se desarrolló la tendencia, generalmente conocida como «cultura de la crisis», que se centró en el tema de la degeneración de la sociedad moderna y en la «decadencia de Occidente» (como reza el título del famoso libro de Oswald Spengler de 1918 y que constituye, por decirlo así, su manifiesto); esa degeneración viene marcada por el triunfo del «individuo-masa» sobre el hombre como personalidad y, por consiguiente, por el triunfo de la civilización sobre la cultura, de la cantidad sobre

la calidad, del mecanicismo sobre el organicismo, del atomismo individual sobre la jerarquía social, de la destreza técnica sobre la inteligencia, etc. El resultado es la «sociedad de masas» y la masificación de todos sus productos materiales y espirituales.

Por eso es evidente, según esta «cultura de la crisis», que cuanto más se difunden y desarrollan los aspectos con que el ingenuo optimismo positivista había identificado los factores de progreso (industrialización, urbanismo, mejora del nivel de vida, movilidad territorial, sistema de comunicaciones, caída de las viejas estratificaciones y jerarquías sociales, difusión de la instrucción, etc.) más grave se manifiesta la crisis y más radicalmente debe reaccionarse a la hora de enfrentarse con ella.

De aquí parte un «proceso» general contra la sociedad y la civilización moderna que va más allá de la denuncia de los aspectos presentes hasta poner en tela de juicio las raíces históricas, volviéndose por lo tanto, hacia el pasado, hacia el iluminismo y, tras llegar incluso hasta el Renacimiento y el humanismo, acaba por acusar a lo que Heidegger llamaba «metafísica occidental», o sea, a toda nuestra tradición filosófica y científica.

Las pruebas esgrimidas en apoyo de la denuncia son las características de la sociedad moderna como «sociedad de masas»: la nivelación igualitaria, el conformismo, el anonimato, la estandarización del consumo y de la información, el utilitarismo, la educación igual para todos, la masificación de la cultura y comportamientos, la secularización, etc. Visto todo ello desde la perspectiva actual, el termitero soviético y el hormiguero americano, por encima de la oposición entre capitalismo y socialismo, presentan rasgos comunes mucho más profundos que precisamente ahora se traen a colación: ambos son hijos de la fuerza de la ciencia, de la tecnología y del industrialismo y constituyen los dos brazos de una máquina que amenaza con aplastar a Europa y a lo que representa de vital y creativo.

Max Scheler, en su libro *El resentimiento en la moral* (1915), no duda en señalar que la técnica y el industrialismo son los sustitutivos de un estancamiento de la actividad biológica; éste se remedia mediante la producción de herramientas, actividad cuyo valor de «utilidad» acaba por prevalecer sobre los valores de la vida y la cultura. Tal cambio axiológico sirve de fundamento a una falsa concepción del mundo que predomina de manera unánime: «El ser humano es en parte responsable del estancamiento —escribe Scheler—, el "villano", el que sitúa a la herramienta por encima de los valores vitales de los que carece. Es el cegato quien exalta las gafas, el lisiado quien ensalza el bastón, el mal alpinista quien elogia los crampones y la cuerda que el experto le sostiene con las manos». La fabricación de herramientas sólo tiene sentido si sirve a la vida en lo que ésta tiene de más elevado. Pero cuando se les atribuye un valor igual o superior al de los órganos vitales, eso significa que ha vencido el «resentimiento», que las «cosas» y las «máquinas» han esclavizado al «hombre» y a la «vida», y que el individuo ha pasado a convertirse en mero engranaje de la máquina

fabricada por él. «Sin embargo, apenas nos damos cuenta —concluye Scheler— de que este hecho reconocido por todos es efecto de un *cambio fundamental del juicio de valor,* que hunde sus raíces en el predominio de los valores de los seres virtualmente inferiores, de los últimos, de los parias de la especie humana; y esas raíces no son más que el resentimiento. Toda la *Weltanschauung* mecanicista (en cuanto se le atribuye un sentido de verdad metafísica) no es más que el *símbolo* unánime de la rebelión de los esclavos en lo moral.»

Las implicaciones políticas son evidentes: dentro de ese cambio del juicio de valor se sitúa la exaltación de los ideales de democracia, de igualdad, de emancipación, de socialismo.

En ese contexto, también la creciente expansión de la escolaridad y de la enseñanza es un síntoma de crisis. Hay una página ejemplar de *La crisis de la civilización* (1935), de Johan Huizinga, que tiene ciertamente el mérito de la claridad: «En una sociedad —escribe— con una enseñanza elemental extendida, inmediata publicidad de los hechos cotidianos y una división del trabajo suficientemente desarrollada, el hombre corriente depende cada vez menos de sus propias facultades de pensamiento y expresión. La afirmación puede parecer en principio paradójica. En efecto, se suele admitir que en un ambiente cultural de escasa entidad intelectual y poca difusión del saber, el pensamiento personal se desarrolla menos que en un entorno más culto. Frente a esa opinión puede aducirse que el pensamiento, centrado únicamente en las cosas del medio más cercano, con medios limitados y encerrado dentro de un estrecho horizonte, alcanza un grado de autonomía que acaba por perderse en los períodos más organizados. El campesino, el marinero o el artesano de otro tiempo tenía una serie de conocimientos prácticos que le servían de esquema espiritual para medir la vida y el mundo. Salvo que fuese una persona frívola —siempre las ha habido— sabía que no podía juzgar las cosas extrañas a su medio. Donde comprendía que no llegaba su raciocinio, se inclinaba ante la autoridad. La moderna organización de la difusión del saber conduce, por desgracia, a la pérdida del saludable efecto inherente a tal limitación. El hombre medio de los países occidentales sabe hoy un poco de todo y aún más. Tiene el periódico con el desayuno y el botón de la radio al alcance de la mano. Por la noche, tras haber pasado el día en una oficina o en una tienda que no le han enseñado nada importante, le espera una película, una partida de cartas o una reunión... Aún cuando el individuo se sienta sinceramente atraído por el saber y la belleza, le resultará arduo, debido al monstruoso desarrollo de los medios de difusión mecánica del conocimiento, evadirse de juicios e ideas muy elaborados con los que se le bombardea... En este sentido, nuestra época es testigo de algo humillante: dos grandes logros de la cultura, la enseñanza obligatoria y la publicidad, de los que tanto se esperaba, en vez de contribuir, como parecía obvio, a la elevación del nivel cultural, han conllevado, a la hora de plasmar en realidades, ciertos síntomas de degeneración y debilitamiento. Ideas de la más diversa índole, presentadas como nunca hasta ahora se había hecho, se ponen a disposición de las masas. Sin embargo... un conocimiento no elaborado es un obstáculo para

el raciocinio y entorpece el camino hacia la sabiduría. La instrucción produce cada vez más subinstruidos. Es un horrible juego de palabras: pero, por desgracia, tiene un profundo sentido.»

Tras excusarme por una cita demasiado larga, aunque, de todas formas, muy significativa, querría hacer dos consideraciones generales; la primera, que esta «cultura de la crisis» representa una orientación, por decirlo así, ambigua, ya que el análisis, a menudo agudo, de tendencias reales y realmente preocupantes de la sociedad moderna suele ir acompañado de resultados muy reaccionarios. Se explica así que en esta «cultura de la crisis» se encuentren figuras muy distintas entre sí: de Spengler a Huizinga, de Berdiaiev a Scheler, de Weber a Sombart, de Heidegger a Freud, de Jaspers a Ortega y Gasset, de Mann a Valèry, de Eliot a Hesse. La segunda, que la operación cultural y política promovida por la «cultura de la crisis» ha sido presentar a la «sociedad de masas» no ya como el desarrollo desviado del capitalismo, sino como la consecuencia del predominio de un sistema de valores (o, mejor dicho de desvalores), que es además el propio del positivismo, del pensamiento democrático y del pensamiento socialista.

En este sentido la «cultura de la crisis» resurgió de modo significativo tras la segunda Guerra Mundial y hoy parece gozar de gran predicamento en la cultura occidental, incluso en el ámbito exclusivamente político, no sólo por la separación cada vez mayor entre inspiración democrática e inspiración socialista a la hora de hacer frente a numerosos problemas, sino también porque no pocos aspectos de la sociedad moderna, denunciados por la «cultura de la crisis», se han hecho aún más macroscópicos, junto a otros inéditos y no por ello menos preocupantes, por lo que respecta tanto a las condiciones materiales de vida de las masas como al ámbito de lo imaginario, individual y colectivo, de la conciencia pública y privada, de las expectativas y valores; basta con observar cómo la literatura, el cine y la televisión pintan nuestro futuro para tener una prueba tangible.

Ante este panorama, la cultura de izquierda, de inspiración socialista y marxista, ha mostrado una actitud no tanto de comprensión real y crítica rigurosa como de cerrazón y sordera o, por el contrario, de excesiva ductilidad y dependencia. Todo ello es más que evidente si nos centramos en los problemas de la escuela y de la instrucción. Aunque pueden presentarse numerosos ejemplos, el diagnóstico no resulta fácil. Es verdad que durante mucho tiempo ha tenido gran importancia la concepción subjetiva de quien, excluido él mismo de la escuela y persuadido de que también sus hijos lo estarían, ha considerado a la escuela y a la instrucción como un lujo y un privilegio que, al estar reservados para otras personas, no le concernían. Si luego podía ir o mandar a sus hijos a la escuela, cifraba en ella todas sus expectativas de promoción social y, por tanto, reafirmaba de alguna forma ese carácter de lujo y de privilegio. Quedaba así sin respuesta la exigencia, muy extendida, de una escuela «para todos», a la que también pudieran acceder los jóvenes pertenecientes a las clases oprimidas y marginadas.

En un plano más teórico, esta concepción subjetiva se basaba en una esquemática contraposición entre «estructura» y «superestructura», así como en la convicción de que, puesto que la transformación de la «estructura» económico-social debía preceder a la de la «superestructura», los problemas de la escuela y la instrucción no podían resolverse en la fase de transición. Ello implicaba un empobrecimiento sustancial del propio pensamiento marxista, ya que la «sociedad civil» de la que había hablado Marx (tomando esta categoría de Hegel) o sea, la «estructura», quedaba reducida a una mera sociedad económica y la «superestructura» a una simple sociedad política; es evidente que este empobrecimiento y esta simplificación hicieron que el tema de la escuela perdiese su carácter específico y concreto.

Sin embargo, lo más singular no estriba en tal empobrecimiento (por lo demás característico del marxismo de finales del XIX y principios del XX) sino más bien en que la cultura de izquierda no se haya hecho eco en épocas más recientes (o sea, desde que tuvo conocimiento de ello) de la importancia fundamental de la aportación de Gramsci a la teoría marxista, en el sentido de que la «sociedad civil» se ha trasladado del ámbito de la «estructura» al de la «superestructura».

Es una tesis que no es posible desarrollar en este informe, y por ello me limitaré a citar el párrafo 1 del *Cuaderno* 12 (XXIX) de 1932: «La relación entre los intelectuales y el mundo de la producción no es inmediata, como sucede con los grupos sociales fundamentales, sino que está "mediada", en distinto grado, por todo el tejido social, por el conjunto de las superestructuras, de las que precisamente los intelectuales son sus "funcionarios"... Por el momento se puede hablar de dos grandes "planos" superestructurales: el de la "sociedad civil", o sea, el conjunto de organismos denominados por lo general "privados", y el de la "sociedad política o Estado"; uno y otro se identifican, respectivamente, con la función de "hegemonía" que el grupo dominante ejercita en toda la sociedad y con el "dominio directo" o de mando que se expresa por medio del Estado y el gobierno "jurídico". Dichas funciones son organizativas y relacionadoras. Los intelectuales son los "dependientes" del grupo dominante, encargados de desempeñar las funciones secundarias inherentes a la hegemonía social y al gobierno político.» (1)

Así pues, el Estado, por decirlo con una célebre fórmula de Gramsci (2), es igual a «sociedad política + sociedad civil, o sea, a hegemonía blindada con coerción».

El paso de la «sociedad civil» desde la estructura a la superestructura no puede no conllevar, en mi opinión, una reordenación general de algunas categorías fundamentales del marxismo, por encima de las consecuencias teóricas que extrajo Gramsci en un determinado momento histórico, o sea, la noción de

(1) A. Gramsci, *Quaderni del carcere*. Edición crítica a cargo de V. Gerratana, Turín, *Einaudi*, 1975, vol. III, págs. 1.518-1.519.

(2) *Idem*, vol. II, págs. 763-764.

paso de la «guerra de movimientos» a la «guerra de posiciones», el distinto sentido que tiene el concepto de extinción del Estado (lo que realmente se extingue y el «Estado-coerción»), el papel capital que asume el concepto de «hegemonía».

Es evidente que no puedo extenderme sobre este punto decisivo. Sin embargo, debemos preguntarnos qué conclusiones se pueden extraer actualmente en el tema de la escuela, elemento esencial de la sociedad civil de acuerdo con Gramsci, que nos sirvan para afrontar el futuro.

El examen de las ideas de Gramsci sobre la organización de la cultura, sobre la renovación de la escuela, sobre la búsqueda de un nuevo principio educativo me llevaría demasiado lejos y, por otra parte, volveré sobre alguno de tales aspectos al final de este informe. Lo que, en cambio, me urge subrayar son dos puntos; el primero, que tales ideas explican de forma clara y lúcida qué ha de entenderse por «escuela para todos», y cómo ésta es algo radicalmente distinto, por no decir opuesto, a la «escuela de masas»; el segundo, que si dichas ideas se ponen en relación con la temática de la lucha por la hegemonía, apuntan en dirección contraria a la de una deducción mecánica de los principios de una concepción doctrinaria y escolástica de la relación entre «estructura» y «superestructura»; en otras palabras, en una dirección opuesta tanto al «rechazo global» de la escuela burguesa como al deseo de una escuela alternativa y de una cultura «proletaria» (a pesar de algunas simpatías iniciales de Gramsci, posteriormente matizadas).

De todos modos, no cabe duda de que gran parte de la cultura de izquierda de los últimos veinte años, y sobre todo la cultura de la llamada «nueva izquierda», ha quedado prisionera de otros mitos y ha acabado por defender la «escuela de masas», dejando de lado el objetivo de una «escuela para todos».

Es un punto que merecería una reflexión atenta, incluso para sacar a la luz las múltiples y dispares concepciones culturales o, mejor dicho ideológicas. Sería interesante, desde este punto de vista, examinar por ejemplo la incidencia que han tenido la tardía divulgación y la vulgarización de ciertas tesis de Frankfurt (y, en particular, de Marcuse) sobre algunas características propias de la sociedad y de la civilización modernas. Pero aún más interesante sería ver cómo en esta divulgación y vulgarización se han insinuado algunas tesis de los análisis de la «sociedad de masas», características de la «cultura de la crisis»; no es casualidad que el concepto de «cultura de masas», como resultado inevitable de la industrialización de la técnica, se encuentre también en Adorno (recuérdese la ilustrativa contraposición entre Schönberg y Stravinski). Está claro que no se cuestiona aquí el valor de verdad y lúcida denuncia de muchos análisis de Horkheimer, Adorno y Marcuse, sino el sentido general de un diagnóstico que aparece a veces como la aparición espectacular de la teoría antagónica, como el reverso de la moneda.

Con todo, en las teorías de la Escuela de Frankfurt se aprecia el fuerte sentido de la dialéctica. Más evidente aún es la elaboración que Althusser hizo del

concepto de «aparato ideológico de Estado» (y la escuela es para él un «aparato ideológico de Estado»), construido para el ejercicio de las funciones secundarias del gobierno político. Si la escuela pasa a integrarse dentro de la categoría de «aparato ideológico de Estado», si los elementos complejos y contradictorios de la sociedad capitalista quedan anegados por el formalismo de los conceptos de poder y dominio, si, en suma, la preocupación fundamental es construir un modelo teórico-formal que sostenga un sistema o una estructura capaz de aportar criterios para una «práctica teórica» de sus particulares aspectos o «regiones» y de reconducir también a su lógica y funcionalidad las tensiones y contradicciones objetivas, entonces es evidente que la idea misma de una transformación de la escuela, de sus ordenamientos y contenidos culturales es un principio no formulable; es decir, es ideología.

Las consecuencias son evidentes y hemos podido comprobarlas de modo harto claro en los últimos años; si la escuela es «funcional» con relación al sistema, no es modificable y si se rechaza el sistema, no se puede dejar de rechazar también a la escuela o considerarla como un lugar de encuentro político y social. De aquí proceden algunas teorías (o mejor dicho, razonamientos) bien conocidas de carácter economicista o sociológico, todas las cuales coinciden en negar el papel cultural de la institución escolar. Me refiero a los conocidos debates sobre la «proletarización» de los intelectuales y en concreto de los enseñantes, sobre la escuela como lugar de formación de fuerza-trabajo intelectual, sobre la escuela como «servicio social», como lugar de toma de conciencia personal o intersubjetiva —como lugar, en suma, de socialización y de práctica social alternativa—, por no hablar ya de los conceptos reaccionarios de «desescolarización» y de «sociedad educadora».

No es necesario insistir sobre esta cuestión, ya que me parece definitivamente cerrada después de la experiencia de estos últimos diez años (al menos, en tanto que el rápido debilitamiento actual de la memoria histórica no dé lugar a nuevos planteamientos). Por otra parte, la acentuación de una crisis económica tan aguda como prolongada y la necesidad de redefinir los perfiles profesionales como consecuencia de los problemas de la reconversión industrial y de los cambios tecnológicos han hecho desaparecer esa vinculación demasiado simple o simplista, entre escuela y trabajo, entre calificación profesional y mercado de trabajo, entre calificación profesional, preparación general y formación cultural, al tiempo que han provocado una creciente infrautilización de los conocimientos o, lo que es lo mismo, de una «sobreinstrucción» en relación con el mercado de trabajo.

En un momento en el que se insiste no tanto en una mera adecuación en términos de crecimiento cuantitativo cuanto en una selección a medio y a largo plazo, no es posible detenerse en la confusa ideología de la «escuela de masas», ya se presente en su versión más sencilla de derechas o en la más equívoca de izquierdas, aunque conviene retomar, adaptándola a los nuevos tiempos, la idea primigenia de una «escuela para todos».

Dicha idea puede precisarse en algunos aspectos apuntados ya por Gramsci. Me limitaré a señalar dos de ellos que me parecen fundamentales. El primero es el de una escuela no discriminatoria desde el punto de vista social. Parece obvio, pero no lo es, ya que en este punto la ideología propia de la «escuela de masas» ha provocado quizá los efectos más devastadores cuando ha considerado que la escuela ha de ser una especie de aparcamiento abierto a todos. En realidad, una escuela es socialmente no discriminatoria cuando no hace discriminaciones ni a la entrada ni a la salida; en otras palabras, si abre sus puertas a los capacitados y a quienes lo merecen y las cierra a los incapaces y a quienes no lo merecen (me refiero, claro está, a la enseñanza que sigue a la obligatoria). Así pues, el derecho al estudio debe permitir que quien no tenga medios y esté capacitado asista a la escuela y llegue al nivel más alto. También es necesaria una selección para evitar que quien no esté capacitado permanezca en la escuela por el mero hecho de permitírselo sus recursos económicos. De todos modos, el criterio de selección no puede ser otro que el nivel cultural de los estudios. La ideología propia de la «escuela de masas» no sólo no se opone, sino que hace suyo un principio reaccionario según el cual la cultura y la instrucción son el patrimonio de la élite y la escuela de masas una escuela descalificada.

Me referiré ahora al segundo aspecto fundamental: la calidad cultural de la escuela. Una escuela que no sea de masas sino de todos y para todos no puede dejar de exaltar sus valores formativos y culturales. En un artículo para el *Avanti* del Piamonte del 24 de diciembre de 1916 titulado *¿Hombres o máquinas?,* Gramsci escribía: «El proletariado necesita una escuela desinteresada. Una escuela en la que se dé al niño la posibilidad de formarse, de hacerse hombre, de adquirir una serie de criterios generales que le sirvan para desarrollar su carácter. Una escuela humanística, en suma, como se entendía en la Antigüedad y en el Renacimiento. Una escuela que no hipoteque el futuro del niño ni fuerce a su voluntad, a su inteligencia ni a su conciencia en formación a emprender un camino con una meta fijada de antemano. Una escuela de libertad y libre iniciativa y no una escuela de esclavitud y mecanicismo. También los hijos de los proletarios deben tener ante sí todas las posibilidades, todos los campos libres para poder realizar su propia individualidad del mejor modo, o sea, del modo más provechoso para ellos y para la colectividad» (3).

De aquí la idea de una escuela única, en sustitución de la tradicional, de una escuela de cultura general, humanística, formativa, que compagine el desarrollo de las capacidades manuales e intelectuales; en resumidas cuentas, una escuela que marque el paso de la técnica como trabajo a la técnica como saber científico, de la mera instrucción a la educación, a una visión humanista e historicista. Gramsci escribió en sus *Cuadernos:* «La escuela tradicional ha sido "oligárquica", pues sólo acudían a ella los hijos de la clase alta destinados a convertirse en dirigentes, aunque no era "oligárquica" en cuanto al método de su

(3) A. Gramsci, *Uomini o macchine?,* en *Scritti giovanili,* Turín, Einaudi, 1975, págs. 57-59.

enseñanza. Ni la adquisición de capacidades directivas ni la tendencia a formar hombres superiores hacen que una escuela se distinga desde el punto de vista social. La diferenciación surge desde el punto y hora en que cada estrato social tiene su propio tipo de escuela, destinado a perpetuar una determinada función tradicional» (4).

Releer estos textos ¿significa retornar al pasado, volviendo los ojos hacia una sociedad y un tipo de cultura ya desaparecidos para siempre? Esta es la objeción que más se escucha. Es una objeción que ha de tenerse en cuenta, siempre que la exigencia, por otra parte justísima, de mirar hacia adelante, de asumir y aprehender lo nuevo, se separe clara y cuidadosamente de la fácil tentación de romper con el pasado y comenzar desde cero. Estamos en una época de consumo rápido y fácil y de modas pasajeras; para estar *à la page* es necesario hablar con cierta periodicidad de «crisis de la razón», de la muerte de las «ideologías», e incluso descubrir que la «cultura de derechas» no es tan de derechas.

Sin embargo, los problemas serios tienen por fortuna un hueso duro de roer que no se deja manipular fácilmente; en este sentido, quizá sea la «memoria histórica» uno de los instrumentos más importantes con que contamos para no encontrarnos desarmados frente al futuro y, por ende, para no ser meros espectadores ni tener escrúpulos de conciencia.

Ha dejado de ser un mero pronóstico considerar que la vieja «civilización de las máquinas» va a ser sustituida por la nueva «civilización de los ordenadores y microprocesadores» (la llamada «tercera ola» a la que se refiere un libro de Alvin Toffler, de 1980). Puede que la microelectrónica llegue a constituir el sistema nervioso de la nueva sociedad «de cables»; que la robotización, la ofimática y la telemática hagan desaparecer en un tiempo más o menos breve las viejas figuras sociales del obrero, del empleado, etc.; que el desarrollo de la informática y de la telemática convierta rápidamente en obsoleta a una escuela concebida como un edificio al que se acude para aprender una serie de nociones de labios del enseñante; que la posibilidad de consultar sobre cualquier tema, por medio de terminales, vacíe de sentido las tradicionales instituciones de la democracia representativa. Todo puede ocurrir e implicará la multiplicación exponencial de nociones, informaciones e instrumentos técnicos que estarán al alcance de todos. Pero no por ello seremos necesariamente más cultos, más libres y más felices. Si no queremos limitarnos a asistir al triunfo definitivo del «Gran hermano» de orwelliana memoria, aunque eso sí, trasladado de «1984» al año 2000, es necesario que sepamos hacia dónde debemos dirigirnos.

Volvamos al tema de la escuela. Si observamos no tanto la producción en sentido estricto (aunque también ésta acabará por ser afectada) como la comunicación y difusión de la cultura y la información, no cabe duda de que ya hemos entrado en una fase de profunda revolución, calificada de «audiovisual».

(4) A. Gramsci, *Quaderni,* cit., vol. I, págs. 501-502.

Para destacar el gran alcance de las nuevas tecnologías audiovisuales se suele llamar la atención sobre la revolución operada en el pasado al aparecer la imprenta. La imprenta era una innovación —ciertamente revolucionaria—, pero circunscrita al ámbito de la llamada «cultura escrita». La revolución actual ha dado lugar, por el contrario, a una nueva etapa, la de la «cultura audiovisual», alternativa de la escrita y con una capacidad de difusión, de penetración y de sugestión muy superior.

Si queremos buscar una analogía que ilustre el gran salto cualitativo al que asistimos, hemos de referirnos a otro período más antiguo pero asimismo cargado de trascendencia: el paso de la «cultura oral» a la «cultura escrita», que tuvo lugar, ya dentro de nuestra tradición cultural, en la Grecia arcaica, entre los siglos VIII y VII a. J. C. Si menciono este hecho es porque suscitó reacciones que conviene no olvidar, ya que son instructivas por muchas causas. Estas reacciones, como es sabido, pueden leerse en una página famosa del Fedro de Platón; Theuth lleva al rey Thamus el regalo de la invención del alfabeto, «medicina para la sabiduría y la memoria». Es todo lo contrario, afirmó Thamus: facilitará el olvido, porque nadie se esforzará ya en recordar; engendrará presunción de sabiduría, ya que hará creer que es posible aprender muchas cosas sin enseñanza. Lo escrito, al contrario de lo hablado, no es capaz de responder a quien le interroga sino repitiendo siempre las mismas cosas, como un bronce golpeado y, por lo tanto, no es capaz de hacer que germine la verdad en las almas.

Platón se hace así portavoz e inspirador de las reacciones de la aristocracia, preocupada con razón por la imparable pérdida de un privilegio, y lanza el descrédito sobre la nueva cultura. Reaccionarios, prudentes y cultivadores de la crisis repiten hoy argumentos análogos en relación con los nuevos medios de comunicación de masas (una denominación que no es precisamente fortuita).

La difusión de estos medios es, sin embargo, un hecho irreversible y hay que afrontarla mirando hacia adelante e intentando resolver los problemas planteados por ella, sin caer en la nostalgia. Nostalgia ¿de qué? También la cultura del campesino semianalfabeto o analfabeto de hace cincuenta o sesenta años (cuando la población rural era el 50 por 100 de la total) era exclusivamente «audiovisual»; conocía lo que veía desde la ventana o en el campo y lo que le contaban sus vecinos y conocidos. Pero ¿era mejor?

No quiero decir, ni mucho menos, que se deba adoptar una postura pasiva o resignada. Hay que hacer gala, por el contrario, de una actitud crítica e independiente, con plena consciencia de los riesgos y peligros que acechan, pero también de las enormes posibilidades existentes. Hay que tener en cuenta los análisis de los economistas y sus previsiones, cuando destacan la importancia de la transferencia de recursos a la industria de las comunicaciones y los procesos de concentración e integración en su producción y distribución. También ha de prestarse atención a las preocupaciones de sociólogos y psicólogos cuando ponen de manifiesto las tendencias hacia la nivelación y homogeneización

cultural, las tentaciones de manipulación, control y centralización, las incitaciones al aislamiento y las modificaciones de los comportamientos familiares y sociales, de los gustos y los valores.

No pensemos, sin embargo, que nuestro futuro será una especie de medioevo supertecnológico, de cuyas sombrías imágenes se nutren con frecuencia libros y películas de ciencia-ficción. No sería más que una victoria sangrante del irracionalismo y del oscurantismo.

Un mundo informado será siempre mejor que un mundo desinformado; la toma de conciencia sobre los riesgos y peligros que acechan debe ser un estímulo a la hora de crear las condiciones de una difusión capilar, en el cuerpo social, de los anticuerpos capaces de neutralizar los efectos distorsionantes de la difusión a través de los medios de comunicación de masas. Es aquí donde veo el punto de referencia esencial para una redefinición de la escuela «hacia el año 2000». En este sentido, no podrá concebirse a la escuela como el centro único y principal de difusión de información. Pienso que, por el contrario, está destinada a perder cada vez más terreno, convirtiéndose en un elemento más de otro sistema mayor de «información ampliada» o, dicho con otras palabras, de «información integrada».

Por lo demás, en un mundo dominado por los sistemas de información, será cada vez más necesario que se desarrolle una actitud consciente por lo que a su uso respecta, por no hablar ya de su veracidad o de los fines generales hacia los que se orienten. Tal actitud no podrá fomentarse por los propios sistemas de información: tal tarea incumbirá a una institución que se lo proponga programáticamente, esto es, a la escuela. Una escuela tan extendida por el cuerpo social como los sistemas de información y que ofrezca al mismo tiempo los correctivos necesarios de cara a la estandarización y al rápido consumo de información. En suma, una escuela que sea «para todos» y cuyos objetivos le impidan ser «de masas».

¿Se acentuará aún más el fenómeno de la «sobreinstrucción» con relación al mercado de trabajo? En principio, no debe considerarse como algo negativo. Nadie sostiene que sólo haya que saber lo que sirve exclusivamente para el trabajo de cada uno, ya que eso no ayuda a ser feliz ni sirve a la hora de reaccionar ante las adversidades y el estrés. Lo cierto, por el contrario, es que en la posesión de una vasta cultura encontrará el hombre del futuro las compensaciones y alternativas necesarias para no quedar reducido a mera pieza de un engranaje y para huir de la desesperación, de la marginación y del aislamiento.

Se trata, en suma, de proyectar un sistema de enseñanza que no se centre sólo en la oferta de microprofesionalidades, destinadas a envejecer pronto, ni a suministrar exclusivamente un soporte instrumental (aunque sea avanzado desde el punto de vista metodológico) para una preparación profesional extraescolar. Eso significaría consagrar un sistema de enseñanza al que no se puede retornar una vez que se ha salido de él. En tal caso, el papel de la escuela sería cada vez más marginal y secundario con relación al trabajo y a la vida so-

cial. Por lo demás, en el ámbito de la psicología individual, la experiencia académica no tendría otra consideración que la de un mero paréntesis de adolescencia.

Por el contrario, si la escuela tiende cada vez más hacia un sistema de educación y formación permanente, se centrará en el desarrollo, desde el punto de vista cultural, de la capacidad de criticar la información escolar y extraescolar, potenciando también la utilización de medios adecuados. Con ello, aumentará la importancia del papel que desempeña.

Desarrollar la capacidad de crítica implica proporcionar medios de conocimiento e investigación, potenciar el propio discernimiento, fomentar la búsqueda de alternativas y posibilidades, fortalecer la capacidad de reacción, hacer que se sea consciente de la existencia de fines y de valores, alimentar las aspiraciones de felicidad, etc. Volvemos así al punto de partida, es decir, a la necesidad de no perder ese concepto de «cultura desinteresada» y de «escuela desinteresada», anunciado ya por Gramsci, cuyo carácter de piedra angular no sólo no ha de perder, sino, muy al contrario, ver realzado como consecuencia del proceso de organización tecnológica de la sociedad.

Resulta claro, en este sentido, algo que en principio podía parecer paradójico: que el fundamento de la reacción anticientífica y antitecnológica de la cultura de la crisis es la misma que ha alimentado esa reacción antirracionalista, antihumanista y antihistoricista tan extendida en la cultura del siglo XX y que ha encontrado su caldo de cultivo en ciertas generalizaciones y extrapolaciones de los métodos de las ciencias humanas y sociales.

Este y no otro es el punto central de un debate teórico, cuya incidencia sobre la escuela es tan inmediata como evidente. Si no se afronta de forma rigurosa y hasta sus últimas consecuencias, será difícil responder adecuadamente a las exigencias planteadas por las transformaciones a las que estamos asistiendo.

Originalmente publicado en *Crítica Marxista* (Roma), vol. 22, núms. 1-2, 1984. Se traduce y reimprime con la autorización del Editor de la revista y del autor.

E S T U D I O S

LA FORMACION DEL PROFESOR Y LAS POLITICAS DE REFORMA DEL CURRICULO ALGUNOS ERRORES INGLESES (*)

BARRY MACDONALD (**)

INTRODUCCION. EL CONTEXTO POLITICO

La finalidad de esta ponencia es analizar la conexión entre la formación del profesorado y el cambio del currículo. La competitividad económica es, actualmente, prioritaria en casi todos los países industrializados; y la preparación eficaz del mundo laboral es una preocupación contrastada en la mayoría de los gobiernos. En países como Inglaterra, donde la línea de currículo se ha caracterizado durante cincuenta años por un «consenso» entre Gobierno y profesores, en el que estos últimos han desempeñado un papel decisivo en determinar qué y cómo enseñar, esta preocupación ha conducido en los últimos años a una mayor intervención del *Department of Education* (Ministerio de Educación) en los asuntos de la escuela y, como resultado, a un deterioro de la relación entre las partes.

En opinión del Gobierno, el currículo se ha convertido en algo demasiado importante para dejarlo en manos de los profesores o de los gobernantes locales; mientras que entre los profesores las reivindicaciones económicas están comenzando a socavar el compromiso de educación individualizada fuera de su gran poder cognoscitivo y expresivo. Como consecuencia de tal situación, se puede prever un enfrentamiento entre un Gobierno intervencionista, las autoridades educativas locales y las organizaciones de profesores que se ven amenazadas. Otro elemento adicional, que presta a la confrontación mayor aliciente, es la presencia de un nuevo «socio», el *Department of Employment* (Ministerio de Trabajo), que en los últimos diez años se ha comprometido cada vez más como patrocinador de los currículos en relación con el trabajo.

(*) Conferencia desarrollada en el Simposio «Teoría y práctica de la formación y el perfeccionamiento del profesorado» organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado en Madrid en febrero de 1984.

(**) Centre for Applied Research in Education. Universidad de East Anglia.

Permítaseme recordar el fundamento político de todo ello. En Inglaterra, tenemos actualmente un Gobierno conservador y una economía que está fracasando. Cuatro millones de personas al menos están en paro y, entre ellos, gran proporción de jóvenes que van acabando sus estudios y un número creciente de profesores. La respuesta del Gobierno al declive económico es luchar por conseguir la reconversión industrial mediante la combinación de medidas políticas escalonadas, que incluyen la privatización de las industrias estatales, la reducción del poder de los convenios colectivos, un control estricto del gasto público en los servicios sociales y la promoción de los espectros del currículo directamente relacionados con la realidad económica. El sistema escolar es un importante punto de referencia de cara a la eficacia fiscal y a la valoración cultural e incluso política.

LA REFORMA DEL CURRICULO. LOS AÑOS SESENTA

Permítaseme mencionar rápidamente que no existe nada nuevo, en el interés del Gobierno por la promoción de la reforma del currículo ni, hasta la fecha, por las prácticas escolares, que responda a las necesidades de la sociedad de postguerra.

Hace veinte años, se creó un organismo, el *School Council* (Consejo Escolar) para el desarrollo del currículo y los exámenes, cuya tarea concreta era estimular a los 440.000 profesores del país para que revisasen sus comportamientos y pudieran recibir los currículos alternativos generados por el Consejo, mediante el desarrollo de una serie de dichos proyectos curriculares. Pero no existían, a la sazón, medios de coerción, ni siquiera de presión. La composición del Consejo reflejaba la cordial relación tradicional entre el Gobierno central, el local y los profesores y, al mismo tiempo, todo el mundo consideraba la autonomía del profesor como sagrada. Lo que se ofreció durante la primera década del desarrollo curricular fue un «supermercado» de «lotes» o «paquetes» curriculares para el profesor perspicaz y consumidor. El contexto económico estaba en expansión y la inversión educativa reflejaba el optimismo y la animación de la época.

LA REFORMA DEL CURRICULO. LOS AÑOS SETENTA

Al comienzo de los años setenta la situación cambió: la economía experimentaba dificultades y existía una gran desilusión por el manifiesto fracaso de la ética voluntariosa del Consejo para persuadir a los profesores de la necesidad del cambio. Las estanterías del supermercado estaban bien surtidas, pero muy pocos profesores iban a comprar; y los que lo hacían no utilizaban los lotes de la manera deseada por los creadores del proyecto.

En esos años, el campo de acción del currículo se había ampliado y diferenciado considerablemente. El desarrollo del currículo en los años sesenta había

estimulado a la generación del nuevo campo académico y a los especialistas de las instituciones de enseñanza superior. Existía una renovada comunidad académica comprometida con los problemas de la reforma de currículo que incluía creadores, evaluadores, difusores y teóricos de la renovación educativa.

Dadas las limitaciones admitidas en los proyectos nacionales basados en el modelo central/periférico, se debatieron intensamente nuevos planteamientos que presionaron sobre los valedores del Gobierno. Pero las carencias expuestas por los nuevos miembros de la comunidad académica provocaron una profunda diferencia respecto a las deducciones alcanzadas en los círculos ministeriales y estas deducciones fueron las que adquirieron mayor importancia en la década siguiente.

Mientras el modelo de renovación central/periférico, con su carga filosófica y su implícita pretensión de resistencia a la prueba del profesor, perdía el apoyo de la comunidad académica y del ahora debilitado *School Council,* para verse reemplazado por un compromiso con los grupos locales encargados de desarrollar el currículo del profesor y por una inversión en prácticas para la formación, el Gobierno tomó la decisión de realizar un control directo y una gran concentración efectuando una consolidación categórica y adquiriendo gran responsabilidad, como en el caso paradigmático del programa nacional de desarrollo del aprendizaje apoyado en ordenadores: un programa de cinco años dirigido por funcionarios del Estado. Este programa reveló el cambio de actitud del Gobierno y la aparición de una nueva ideología, que consiste en tomar las riendas rechazando los sistemas establecidos. El Gobierno adquiría participación en el currículo con la única intención de agrupar fuerzas con poder suficiente para realizar los cambios específicos en etapas realistas.

La instrucción del profesor tuvo poca importancia en este plan, excepto la que resultó de la práctica que adquirieron aquellos que utilizaron el programa. La educación inicial de los profesores, ese componente anterior a la práctica, difícilmente lo podemos encontrar en el pensamiento de ningún grupo, a pesar de que el movimiento del desarrollo curricular de los años sesenta no había triunfado debido a su desconexión de los colegios y departamentos universitarios responsables de la formación inicial del profesorado.

Por tanto, durante todo el decenio de los setenta, existió una polarización de las ideologías de la reforma del currículo entre el Gobierno y la comunidad académica; ésta, tomando como axioma que no hay desarrollo del currículo si no va acompañado por el del profesor, fue ampliando su idea de acercamiento a los profesores, destacando cada vez más el papel del profesor como investigador y creador de su propio currículo. Al final de los años setenta, el concepto de «profesor-investigador» estaba muy extendido entre los miembros de la comunidad académica comprometidos con la formación permanente, y la investigación individual con base en la escuela; había llegado a ser una opción popular para profesores que preparaban estudios de nivel superior a tiempo parcial.

El Gobierno, mientras tanto, estaba ocupado en la transformación del *School Council,* que iba a ser sustituido por centros distintos para el desarrollo del currículo y para la investigación», situados en el Ministerio bajo una estrecha vigilancia política. Al mismo tiempo, sus propios planteamientos del programa político presionaban sobre el currículo, exigiendo mayores prestaciones y utilizando como punta de lanza un movimiento basado en la responsabilidad del profesor. El cerco a la economía se convirtió en acoso al currículo; tendencia que se aceleró cuando el problema de la juventud en paro se volvió muy claro políticamente hablando, a mediados de los setenta y comenzó a preocupar a la *Manpower Services Commission* (Comisión de Servicios de Mano de Obra), una nueva y sólida organización paragubernamental creada en 1974 como auxiliar del Departamento de Empleo. En los últimos diez años, la M.S.C. ha pasado de una organización dedicada casi exclusivamente a las necesidades educativas de los adultos a patrocinadora de los currículos relacionados con la industria en escuelas y centros de enseñanza superior.

DIRECCION DEL CURRICULO. LOS AÑOS OCHENTA

Nos quedan pocas dudas, al observar la situación actual, de que se ha dado una transformación, inconcebible hace unos años, en las conexiones del poder respecto al cambio del currículo. El Gobierno ha reforzado su influencia sobre las escuelas y los profesores carecen de organización. Las grandes reducciones de los gastos educativos han privado a las escuelas de recursos que permitan su desarrollo, a no ser que sigan las directrices propuestas por los ministerios; el profesor en paro ha limitado la iniciativa de los sindicatos y erosionado su fuerza negociadora, mientras la juventud en paro, que alcanza porcentajes sin precedentes, impide que sea defendible la opción de continuar con las prácticas del pasado. Aunque el modelo administrativo de innovación central/periférico, favorecido por el Gobierno en los setenta no tuvo más éxito que el exterior, sintió el efecto de consumir todos los fondos disponibles para el desarrollo del currículo y provocar en las escuelas escasez de recursos para un desarrollo alternativo y al tiempo que los predisponía a solicitar el dinero que el Gobierno, bajo cualquier concepto, tuviese a bien ofrecer.

Los años ochenta han visto al Gobierno sacar ventaja de este proceso para iniciar ataques cada vez mayores en relación con la función de las escuelas y de los profesores como preludio de una intervención posterior, pero los docentes, confiados en el apoyo público rechazaron vigorosamente dichos ataques. Sin embargo, en un período de recesión, los servicios costeados por el contribuyente son cabezas de turco ideales para cargar con los fracasos, y los profesores no han escapado a la censura. Entre los padres que tradicionalmente han considerado las escuelas como proveedoras de credenciales de empleo para sus hijos, cuenta con más apoyo público la postura del Gobierno que la defensa de los profesores.

DIRECCION DEL CURRICULO. FORMACION DEL PROFESORADO

Durante los dos o tres últimos años, habiendo dejado establecido, para su propia satisfacción, que la función de los profesores deja mucho que desear, el Gobierno realizó una campaña para ejercer mayor control sobre el sistema de formación inicial. La campaña consistió en una sucesión de informes y documentos de discusión procedentes del ministerio, redactados principalmente por los 500 inspectores de enseñanza y, todos ellos, implícita o explícitamente, presentaban una actitud crítica frente al sistema de preparación. La crítica era amplia, abarcaba desde afirmaciones de incompetencia básica de un importante número de profesores recientemente formados, pasando por el fracaso de los profesores al responder a las exigencias de la orientación de las carreras en su campo concreto, hasta la falta de coordinación general entre las calificaciones de los profesores y las materias que tienen que impartir. La conclusión de estos informes fue que los formadores de los profesores estaban realizando un pobre trabajo de selección y formación.

Este sistema de formación del profesorado lo integran unos 70 centros especializados, fundados y controlados localmente y 27 departamentos universitarios. La mayor parte de las escuelas de formación del profesorado centran su actividad en organizar cursos de tres o cuatro años para no graduados que, una vez superados, los facultan como profesores de escuelas medias y primarias; mientras que las universidades imparten cursos de un año a posgraduados que serán los profesores de las escuelas secundarias. Solía haber mayor número de instituciones pero, por una serie de razones tales como la organización más racional, asociaciones, etc., se han reducido al número actual, aunque algunas universidades imparten ahora cursos de formación tanto para graduados universitarios como para no graduados, casi un tercio de los profesores en Inglaterra y Gales son graduados, y el sistema potencia, a gran velocidad, que en esta profesión el número de graduados sea del cien por cien. Si bien el Ministerio tiene poderes legales y reglamentarios sobre el sistema, los formadores han disfrutado de una relativa autonomía en la selección y formación de sus estudiantes, libre de interferencias burocráticas en el proceso de formación. Ahora todo esto está a punto de sufrir una transformación, superficial o dramática, pero es demasiado pronto para saberlo con certeza. Hace aproximadamente un año el Ministerio de Educación publicó un Libro Blanco sobre la formación pedagógica, titulado «Calidad de la Enseñanza», que resumía los hallazgos de investigaciones anteriores y presentaba nuevas propuestas.

LAS NUEVAS PROPUESTAS

A primera vista, y omitiendo la importancia de las tendencias y problemas apuntados en las secciones anteriores de esta ponencia, las propuestas parecen relativamente insuficientes. Por ejemplo, la propuesta principal es que el Minis-

tro de Educación, que ya tiene el poder de sancionar los cursos de formación inicial, lo haga de ahora en adelante aplicando una serie de criterios basados en el consejo de un comité consultivo. Estos criterios se relacionan con la selección inicial de estudiantes, el nivel y cantidad del contenido de los cursos, el contenido profesional y los enlaces entre las instituciones de formación y las escuelas. Posteriores propuestas incluyen la reconstitución de los llamados comités profesionales para la formación del monitor como institución. Dichos comités existen ya, y son representativos de los intereses locales, pero había llegado a ser un mero trámite formal para los formadores del profesorado. Ahora están siendo revitalizados. Finalmente, el Libro Blanco propone que las instituciones dedicadas a la formación pedagógica adopten modelos de curso que les permita identificar y descartar, en primera fase, a los estudiantes que son quizás aptos académicamente, pero incompetentes profesionalmente. Tales propuestas no despiertan en ellos la perspectiva de cambio radical. Son los argumentos detallados y las defensas contenidas en el Libro Blanco, lo que debemos mirar para percibir las nuevas direcciones que tomará la formación pedagógica a instancias del Gobierno. Y aquí encontramos un sorprendente (y para mí al menos) alarmante planteamiento si a su descripción me atengo. Por ejemplo, el Libro Blanco defiende el compromiso de los profesores en ejercicio con la selección, formación y valoración de los estudiantes; que contrarreste este incremento del poder del profesor es el argumento que proponen aquellos que contratan al profesorado como sistema para apreciar la función individual de éstos en el plazo de un año y utilizan este lapso para identificar al que carezca de competencia o esté poco capacitado. Otra importante innovación es que los profesores estarán cualificados sólo para enseñar en las edades y las materias por las que hayan sido específicamente preparados, y que los nombramientos no deberán seguir atribuyendo plazas en escuelas concretas para que las autoridades puedan trasladar a los profesores con determinadas habilidades a los centros que más lo necesiten.

LAS NUEVAS PROPUESTAS. UNA CRITICA

Si asumimos que la aprobación de los cursos de formación pedagógica por parte del ministerio se verá influida en gran manera por el grado en que éstos se atengan a los valores citados, vale la pena resaltar las implicaciones que tendrá en el futuro del desarrollo del currículo. En primer lugar está bastante claro que la formación inicial se impondrá de una forma oficial basándose en la idea que se tenga del aprendiz de profesor; su función vendrá determinada por la cultura dominante en las escuelas. Aquellos de nosotros que hemos concebido a los nuevos profesores como el instrumento principal del cambio del currículo, y quienes consideramos al aprendizaje como inducción a prácticas obsoletas, vemos todavía otro camino para el profesor orientador que culmina el desarrollo.

No sería malo si a esta reforma de la etapa de formación inicical la acompañase la ampliación de una formación permanente, pero el Libro Blanco, mientras recomienda por una parte la formación permanente, excluye, por otra, incluso la posibilidad de financiarla. Además, es necesario advertir que en un cambio paralelo de política en relación con las universidades, el Gobierno se propone concentrar los fondos para la investigación educativa en aquellas universidades que no tienen un fuerte compromiso con la formación pedagógica, disminuyendo así el potencial innovador de los centros que se dedican a la formación del profesorado. Esto es un golpe para los miembros de la comunidad académica como yo que, ahora, ante el probable abandono por parte del Gobierno del apoyo a la innovación del profesor orientador, hemos considerado algunas formas de investigación basada en la formación pedagógica como la vía principal de la autorrenovación escolar. La propuesta separación de los departamentos universitarios en departamentos de investigación y de formación, no propicia en absoluto una aspiración de este tipo.

Las nuevas propuestas contienen además otro peligro, quizás de mayor significado a la luz de los fracasos de los sucesivos recursos aplicados externamente a los esfuerzos de innovación. En un sistema escolar descentralizado donde los profesores tienen la libertad de revisar y cambiar lo que no está de acuerdo con sus convicciones, el desarrollo del currículo se proyecta sin dificultad; y, al mismo tiempo, la disparidad de criterios profesionales conduce a una sana diversidad de prácticas escolares en el aula. Aunque el alcance y calidad de esta actividad básica es menor de lo que a muchos observadores y gobiernos les gustaría, todavía es históricamente responsable de la mayoría de los cambios importantes que han tenido lugar a nivel nacional. Es sin duda este parecer el que sustenta el hecho de que la forma más efectiva para el desarrollo del currículo es la que proporciona apoyo más que dirección a los profesores innovadores. Pero muchos argumentos del Gobierno en los últimos cinco años han atacado esta variación descontrolada en el sistema y buscan estandarizar tanto el currículo como la pedagogía en toda la nación. La noción de «esencia del currículo», la idea de los niveles de criterios que alcance el alumno que aprende dentro de campos predeterminados, la acusación de que existen subversivos de cariz político en el seno de la profesión docente, esta retórica del Gobierno ha intentado fomentar la conexión entre esta escuela y profesorado, dando normas para ello. En los años sesenta la diversidad la estimulaba el School Council (Consejo Escolar) y otros centros de innovación, y la legitimaba un sistema de investigaciones que admitió las pautas de los profesores que podían elegir lo que podían enseñar. Todo esto ha cambiado; tanto el desarrollo del currículo como las investigaciones se han centralizado en Whitehall (Sede del Ministerio de Educación Británico), dependiendo de los fondos exclusivos del Gobierno y con presupuestos reducidos.

Así consideradas, las propuestas para determinar la función del profesor eliminan al considerado incompetente y vuelven a los profesores propensos a los mensajes inequívocamente coercitivos cuando van unidos a mensajes de eficien-

cia y conformidad. «Los profesores que no tienen libertad para equivocarse no la tienen para experimentar», y los profesores que además tienen el deber de formar a los alumnos y evaluarlos, no tienen tiempo o energía suficiente para enrolarse o embarcarse en nuevas aventuras. Los profesores «rebeldes», con o sin razón, pueden ser trasladados a un centro menos atractivo, en una localidad menos apetecible.

Yo no estoy, por supuesto, defendiendo que tales consecuencias de la política del Gobierno sean queridas por sus autores. Y no creo que este Gobierno, ni cualquier otro, desee que los profesores se convirtieran en operarios sumisos de su «máquina» del currículo. Desea seguramente que los profesores adopten sus prioridades políticas, pero de forma tal que los lleve a cumplir de forma inmejorable. Quizás triunfe, pero yo lo dudo muchísimo. Es evidente que Inglaterra está yendo con bastante rapidez hacia un sistema de escuelas centralizadas que ha sido el dominante en algunos de sus vecinos continentales desde el comienzo del patrocinio del Estado. No existe evidencia que permita sugerir que tales sistemas tengan superior capacidad para formentar una enseñanza de mucha calidad y sí existe en sentido contrario. Y si hay una lección que haya que aprender de la experiencia occidental de treinta años de gobiernos patrocinadores del desarrollo del currículo, es que los profesores se convierten en simples repetidores de las ideas de otros. Es una lección que aún tiene que aprender mi Gobierno, y yo espero que el de ustedes la aprenda con la experiencia de otros.

NOTAS PARA UN MODELO INTEGRADO DE FORMACION DEL PROFESORADO, INVESTIGACION DEL CURRICULO Y DESARROLLO DEL MISMO

Debemos tener claro que el guión cuyo bosquejo voy a realizar tiene pocas posibilidades de llevarse a la práctica en estos momentos en Inglaterra. El Gobierno ha manifestado claramente que procura seguir un camino diferente; en mi opinión, es un lamentable error reducir las posibilidades de un desarrollo efectivo del currículo, que se han revelado como fruto de dos décadas de dificultades relacionadas con el mismo problema. Este guión es personal y se basa en mi propio compromiso, primero con la formación inicial del profesorado, luego con el desarrollo del currículo y recientemente con la educación permanente y la investigación del currículo. Mi aspiración es explorar posibles enlaces entre estos conceptos excesivamente divididos en compartimentos, para ordenarlos juntos de un modo uniforme.

Permítaseme proponer un análisis necesariamente crudo y sencillo de algunos problemas clave de cada una de las instituciones implicadas: escuelas, centros de formación del profesorado y centros de investigación educativa. Primero, las escuelas: Nadie negará que es extremadamente difícil cambiar de manera radical las prácticas del currículo y las creencias de los profesores. Hasta aho-

ra el currículo de la escuela ha resistido con éxito estímulos apoyados desde fuera; tanto la seducción como la coerción han fracasado, aunque de distinta forma; la seducción, utilizada en los años sesenta, tuvo poco impacto porque incluso aquellos profesores que fueron seducidos por los nuevos «lotes» se encontraron sin fuerza para realizar la tarea de transformar los contextos institucionales que los habían mantenido encerrados en sus antiguas prácticas. La coerción, bajo forma de poder adquisitivo, aporta pocas novedades fuera de la mínima sumisión a las envolturas de la nueva mercancía del currículo. No se consigue la lealtad de los profesores; y la subversión de sus valores, y por tanto, de sus propósitos, está garantizada. La conclusión general a la que esto nos conduce desde una postura de observación y análisis de esta patología, es que el desarrollo efectivo del currículo debe considerar como unidad más la escuela que las materias o el profesor individualmente. Una segunda conclusión es que la forma más efectiva de desarrollar el currículo se basa en la autodeterminación. Las escuelas deben recibir apoyo durante el proceso de autorrenovación sobre la base del propio estudio. Esta no es una tarea fácil, pero los formadores del profesorado y los investigadores del currículo pueden ofrecer una mayor ayuda. Segundo, los centros de formación del profesorado. Una crítica que viene de lejos y que aún persiste acerca de los cursos de formación del profesorado, compartida tanto por estudiantes como por profesores en ejercicio, es la separación de la teoría y la práctica. El componente de los estudios profesionales de la formación inicial ha consistido tradicionalmente en una introducción a sus perspectivas teóricas, constituyentes, en las disciplinas apropiadas de historia, sociología, filosofía y sociología de la educación. Se espera que los estudiantes adquieran estos conocimientos teóricos y los apliquen en sus aulas, una tarea que les ha frustrado continuamente. Poco nos puede sorprender que las prouestas del Ministerio para dar mayor importancia al dominio de las destrezas básicas del aula y al compromiso real de los profesores con experiencia en el proceso de formación, se aceptaran como un paso en la dirección correcta. Desgraciadamente, tal «solución» es probable que añada otro problema a la formación inicial, y parecería excluir la posibilidad de solucionar la separación entre teoría y práctica de modo diferente y probablemente más efectivo. El segundo problema al que hago referencia es la tendencia del aspirante a profesor cuando se encuentra en la escuela para realizar las prácticas, en un momento en el que se siente inseguro y muy ansioso por controlar a los alumnos: adopta modelos de conducta defensivos que inmediatamente lo distancian de los alumnos y limitan la posibilidad de desarrollar un contacto rico e interpersonal, así como una más adecuada comprensión de las necesidades y problema de éstos.

Considero que estos dos problemas relacionados, y su solución, se basan en la toma en consideración de los nuevos hallazgos de la investigación del currículo que han quedado fuera de los cuerpos encargados de la formación pedagógica. Con anterioridad he hablado del nuevo campo académico generado en los años sesenta por el movimiento del desarrollo del currículo. Una comunidad completamente nueva de teóricos del currículo se ha establecido en las uni-

versidades: teóricos que basan sus teorías en una profunda observación de los nuevos currículos en acción. En resumen, lo que generó el movimiento de desarrollo del currículo fue una teoría arraigada, una teoría de la práctica educativa poco sujeta a la establecida y a las disciplinas derivadas que los aprendices de profesor encuentran tan difíciles de aplicar. La mayoría de estos teóricos, en tanto en cuanto han estado comprometidos con la formación del profesorado, lo han estado mediante cursos de prácticas o enseñanzas de grado superior, pero aprovecharon esta oportunidad para atraer a los alumnos hacia el proceso basado en la realización de encuestas acerca de los problemas y prácticas de la escuela. Muchas de estas encuestas adoptan la forma de acción-investigación en que los problemas del currículo se identifican con escuelas concretas, ya aprendida la acción correctiva, y ya cuidadosamente contrastadas las consecuencias con una perspectiva de acción posterior. En un gran número de centros de investigación de Inglaterra se pueden encontrar, en la actualidad, equipos de profesores que hacen prácticas participando como colaboradores en los ensayos de investigación académica y en el desarrollo asentado en la escuela para favorecer el avance de esta teoría. El problema de éste, por otra parte admirable, movimiento es la exigencia a que somete la experiencia del profesor que investiga individualmente, al añadir a sus habilidades y obligaciones de docente la adquisición de actitudes investigadoras y de las que no posee experiencia previa. Es un trabajo agotador.

Permítaseme ahora relacionar entre sí estos aspectos diversos. La escuela es la unidad ideal para la investigación y el desarrollo del currículo. Esta actividad de investigación y desarrollo deberían llevarla a cabo los propios profesores. Es esta una tarea para la que no los prepara su formación inicial. Los cursos de formación inicial enseñan la teoría de un modo general y resulta por tanto difícil aplicarla en situaciones concretas, quedando los profesores principiantes a merced de una socialización de las actividades que se halla aún sin desarrollar.

Los teóricos del currículo han demostrado cómo generar una teoría de las actividades basada en el estudio profundo de la práctica en la escuela, y esto ha empezado a modelar el contenido de la formación permanente de los profesores. Estos profesores, que carecen de experiencia o de formación en la investigación del currículo y no cuentan con la colaboración de los compañeros de la escuela, encuentran muy duras las exigencias de dicha actividad.

Al tocar así todos estos aspectos, parece posible al menos concebir un sistema de perfeccionamiento continuo que encarne el desarrollo como meta más amplia para los profesores que imparten conocimientos de investigación (aunque a un nivel de tecnología elemental); ello los habilitará para emprender la revisión y renovación del currículo. Lo que un guión de este tipo exige es una transformación radical de los cursos de formación inicial para aproximarlos más a una línea que esté en consonancia con las posibilidades reveladas por los progresos en teoría del currículo y en formación permanente. Tal perspectiva queda considerablemente mejorada por las uniones institucionales entre centro de formación del profesorado y departamentos universitarios de la educación que

han caracterizado la reorganización del sistema educativo en la última década. Una institución como mi propia Facultad de Educación, por ejemplo, se dedica a la formación inicial, tanto para no graduados como para posgraduados, a la formación permanente de todo tipo y a la investigación y desarrollo del currículo basados en la escuela. Todas estas actividades se desarrollan bajo un mismo techo, pero actualmetne están aisladas por la tradicional distribución de recursos, responsabilidades y personal. La integración efectiva y la productividad de estas actividades sólo se puede lograr si reconsideramos los fines y el contenido de la formación inicial.

E S T U D I O S

LA ENSEÑANZA HASTA EL AÑO 2000. LA CONCIENCIA DE LOS PROFESORES EN EPOCAS DE CRISIS

MARTIN COLE (*)

«Gracias a Dios, hoy es viernes». Esta familiar expresión de los profesores sirve para recordarnos cuán a menudo consideran éstos que su labor se encuentra en crisis. Sin embargo, lo que aquí vamos a exponer es que, en la época que se avecina, y que ya se ha iniciado, esa crisis será de un tipo y un grado hasta ahora desconocidos.

Al adoptar tal actitud profética, corremos el riesgo de que los acontecimientos futuros manifiesten a las claras las limitaciones de nuestro análisis. Pero, por arriesgada que sea la empresa, la simple pregunta por el futuro puede estimularnos de una forma útil a formularnos las preguntas pertinentes acerca del presente.

Si, con haber más, creemos que las sociedades capitalistas avanzadas están entrando en una crisis de legitimación, no debemos esperar que la enseñanza se libre de este cambio de situación. Empezaremos por exponer, por tanto, con la debida brevedad, en qué sentido empiezan a advertir esa crisis los profesores en sus propias aulas. Pero, además en el campo específico de la enseñanza existen factores adicionales, relacionados específicamente con la escuela y muchos de ellos derivados de las fluctuaciones de la tasa de natalidad, que añaden una nueva dimensión al problema.

En este sentido, definiremos lo que puede calificarse de crisis de motivación de los profesores.

Más adelante argumentaremos que ambas crisis, la de legitimación y la de motivación de los profesores, están estrechamente relacionadas entre sí; que cabe esperar que una exacerbe a la otra, y que para resolver cualquiera de ellas será preciso por lo menos mejorar la otra.

En la última parte del estudio, propondremos un análisis de las distintas for-

(*) *Newman College*, Birmingham.

mas en que los profesores experimentan dichas crisis, y de las posibles consecuencias que ésta tiene para su tarea de producción y reproducción de las estructuras educativas y para el desempeño de su función de control social de la enseñanza.

En primer lugar, dirijamos nuestra atención a la crisis de legitimación del aula. Los profesores informan ya de casos de alumnos resignados, en edad tan temprana como los doce años, a la perspectiva del desempleo al terminar la escuela. Para quienes durante años han aducido la preparación para el empleo como base legitimadora de su poder, del curriculum de tantas otras cosas relacionadas con la enseñanza, las consecuencias son, sin duda, desalentadoras. Los estudios etnográficos realizados sobre las orientaciones de los alumnos en relación con la escuela han subrayado que dichas orientaciones son en gran parte de carácter instrumental: el objetivo principal es conseguir un título. Para los alumnos que piensan así, la constatación de que las calificaciones no influyen en absoluto en la obtención de un trabajo supone tanto como privar de objeto a la escuela: los profesores, sus conocimientos, sus destrezas pedagógicas, se devalúan. El profesor que en estas circunstancias no dispone de recursos para entretenerse, para ayudar a los alumnos a «no tomárselo en serio», no tiene nada que ofrecerles. En esta situación, el conflicto en el aula, que generaciones de profesores han conseguido resolver casi siempre, se agudizará sin ninguna duda (1).

Pero no se trata simplemente de que un número mayor de alumnos llegue de mala gana a una escuela que no sirve a sus propósitos. Lo peor es que las estrategias empleadas tradicionalmente por los profesores para manejar las situaciones de conflicto en el aula se han debilitado. Las continuas pruebas y clasificaciones que los profesores de enseñanza secundaria emplean con frecuencia para recordar a los alumnos la recompensa de la calificación definitiva perderán su efecto; la amenaza de referencias desfavorables para respaldar futuras solicitudes de empleo será inútil; la exclusión de los exámenes a los alumnos que no trabajen en clase ya no les impresionará. Los profesores se han valido de métodos para dar la impresión de que pueden controlar al futuro destino laboral de los alumnos: con toda probabilidad, este control era hasta cierto punto mítico, y ahora cabe esperar que el mito quede al descubierto.

Si persiste el alto nivel de desempleo entre los jóvenes que terminan sus estudios escolares y fracasan los intentos de enmascarar este fenómeno mediante los distintos planes de formación establecidos, es de esperar que la legitimidad de la autoridad de los profesores, su conocimiento del curriculum y sus destrezas pedagógicas sean puestos en duda por un número cada vez mayor de alumnos y, asimismo, que se debilite progresivamente el sistema de sanciones que

(1) Quizá sirva de consuelo en la idea de que, en el clima de mayor competencia, los alumnos aptos que se sienten seguros del éxito en la escuela y en el trabajo ulterior se mostrarán aún más deseosos de ajustarse a las expectativas de los profesores, que adquirirán, a su juicio, una *mayor* legitimidad.

aquéllos utilizan para manejar las situaciones de conflicto en el aula. Más aún: suponiendo que siga siendo público, lo lógico es que los recursos físicos y de personal para la enseñanza sigan siendo escasos.

Este análisis del futuro de las relaciones entre los profesores y los alumnos puede parecer un tanto pesimista. Pero creo que es solamente la mitad de la historia, y por eso tengo que dirigir ahora mi atención al segundo elemento de la crisis con que se enfrentan los profesores: la crisis de motivación personal. El análisis de este nuevo tema resultará más fácil si trazamos una distinción entre las recompensas intrínsecas y extrínsecas que los profesores pueden encontrar en su trabajo. Las primeras han sido definidas con gran claridad por Lortie en su estudio sobre Estados Unidos (1975), en el que se refiere especialmente a las recompensas psíquicas que resultan de unas relaciones favorables con los alumnos y con los colegas, de la satisfacción del deseo de prestar un servicio en beneficio de los niños, y del orgullo profesional generado por la evidencia de una enseñanza provechosa y por la estimación de los colegas.

Todos estos aspectos de las recompensas intrínsecas de la enseñanza están amenazados por las crisis de ligitimación del aula, y tanto más cuanto más tensas se hacen las relaciones con los alumnos y más difícil les resulta a los profesores (y no digamos a los alumnos) convencerse de que están prestando un servicio a éstos; el orgullo profesional resulta difícil de lograr, o, por lo menos, hay que modificar los criterios en los que se base el sentimiento del éxito, desviándose a los relacionados con el aprendizaje para acercarse a lo relacionado con el control. Pero la amenaza a estas recompensas intrínsecas de la enseñanza es, digámoslo de nuevo, tan sólo una parte de la historia prospectiva de la motivación personal de los profesores. Las recompensas extrínsecas de la enseñanza —la retribución, el *status* y la seguridad— están asimismo en peligro. La mayoría de los profesores son conscientes de las amenazas de conversión laboral y de cierre de algunas escuelas que pesan sobre ellos como consecuencia de la disminución del número de matrículas. En cambio, de mis conversaciones con ellos deduzco que son menos conscientes de las consecuencias a largo plazo que las tendencias de la tasa de natalidad tendrán sobre el mercado laboral de la enseñanza. La entrada masiva de profesores a la docencia de los años sesenta y comienzo de los setenta (en respuesta a la «explosión» de la natalidad en el decenio de los sesenta) se ha traducido actualmente en una estructura por edades, en la profesión docente, caracterizada por el predominio de los profesores de mediana edad que se hallan en la mitad de su carrera. Los que se encuentran en edad próxima a la jubilación constituyen una proporción menor de lo que cabría esperar. E incluso cuando éstos se jubilen es posible que los puestos que ocupaban se extingan, en lugar de quedar vacantes, como consecuencia de la disminución del número de matrículas.

En resumen, las perspectivas de ascenso de los profesores disminuye y, creo yo, seguirán disminuyendo durante algún tiempo. Tal como expresó Roth (1963), los profesores tendrán que establecer nuevas «normas sobre duración de la carrera» y habrán de modificar las «perspectivas» individuales al respecto.

No podrá suponerse ya, como ha venido ocurriendo en los dos últimos decenios, que se va a pasar a la escala 2 al cabo de tres o cuatro años, que cualquier profesor de secundaria, suficientemente ambicioso puede ser director de departamento o que los colegas serán directores o, por lo menos, subdirectores a los 35 años. Los cambios en el mercado de trabajo de la enseñanza debidos a esta reducción de las posibilidades de ascenso afectan también a la movilidad horizontal, es decir, a las posibilidades de traslado dentro de la misma escala salarial. El profesor que se sienta incómodo en su escala se sentirá cada vez más atrapado. Cabe esperar también que el nivel global de las retribuciones disminuya en términos reales. Dada la continua presión sobre el gasto público, y habida cuenta de que la mayor inseguridad y las menores perspectivas de ascenso frenarán las posturas de dureza en la negociación colectiva, cabe esperar que las retribuciones se resientan.

Hasta aquí he considerado por separado las recompensas intrínsecas de la enseñanza. Es posible, sin embargo, que en la mente de muchos profesores aparezcan íntimamente enlazadas. La investigación que he realizado revela que la falta de una u otra clase de recompensa se ve compensada frecuentemente si se experimenta la otra. Si, ponderando un día con otro, un año con otro, la enseñanza resulta intrínsecamente compensadora, parece preocupar poco la cuestión de las recompensas extrínsecas (hay quienes sacrifican deliberadamente el sueldo y el *status* que van aparejados a los puestos de responsabilidad, en aras de las recompensas intrínsecas que produce la enseñanza en el aula). Inversamente, cuando se considera que las recompensas son bajas, se recurre a las perspectivas de ascenso y a las vacaciones para lograr un ajuste personal de la insatisfacción, o bien, como mal menor, se sustenta la creencia de que un cambio de escuela resolverá el descontento; una especie de conocido síndrome de la «gallina de la vecina pone más huevos que la mía».

Me parece evidente que estos mecanismos de compensación, que suplen una determinada insatisfacción con una satisfacción de clase diferente, operarán de forma menos eficaz en el futuro. Cuando *tanto* las recompensas intrínsecas como las extrínsecas de la enseñanza disminuyen, es menos fácil compensar la falta de una con la otra; es más probable, en cambio, que el profesor se mantenga en la enseñanza por el fenómeno puramente negativo de que no puede hacer ninguna otra cosa: de nuevo se sentirá atrapado.

Puede aceptarse, por tanto, que por lo menos durante los dos próximos decenios (es decir, hasta que se retire la legión de profesores de mediana edad que están en la mitad de su carrera), los enseñantes habrán de hacer frente a dos importantes crisis relacionadas entre sí; la de legitimación del aula y la de motivación personal.

No son difíciles de imaginar las consecuencias inmediatas de una y otra. Todo nos autoriza a temer por la salud mental de los profesores. Si David Hargreaves pudo hablar hace algunos años (1878), en un breve artículo titulado «Lo que la enseñanza hace a los profesores», de la «enfermedad profesional»

de la enseñanza, con su «agotamiento emocional progresivo», la «apatía clínica» del «profesor gastado», la «alienación» y la «retirada personal a las estrategias defensivas», ¿cuán más rápida y penosamente serán presa los profesores de esta enfermedad en los próximos años?

Acaso estas consecuencias sean ya bastantes para aquellos de nosotros que somos profesores, o que trabajamos con profesores, o que nos ocupamos de ellos. Sin embargo, debemos considerar también las posibles consecuencias en un frente más amplio. Si la enseñanza tiene como funciones facilitar el control social y legitimar el orden social existente, ¿podrán seguirse cumpliendo estas funciones si los profesores, las tropas de primera línea, son inútiles para el combate? Por supuesto, ellos no son los únicos agentes del control social de que dispone la sociedad, pero ¿hay algunos otros agentes a quienes se les pida que actúen en una confrontación personal diaria de varias horas de duración, en condiciones de franca inferioridad numérica y armados con armas tan limitadas como el incentivo de unas dudosas perspectivas de empleo, el currículo escolar convencional, el anodino ambiente escolar y los métodos pedagógicos impuestos por las restrictivas condiciones de la escolaridad?

Tanto los administradores como el personal académico se han inclinado a dar más bien por sentada la complicidad de los profesores en las funciones de control y legitimación de la enseñanza. ¿Acaso los acontecimientos futuros darán la razón aún más claramente a Bernstein (1977) y su observación sobre la «ambigua» posición de los profesores, fieles a mensajes ideológicos como el que concibe el sistema educativo como una «autonomía del yo o de la mente», pero forzados a actuar a diario como «agentes del control simbólico»?

La otra escuela de pensamiento, y probablemente la menos conocida, se ejemplifica con menos facilidad, pues su expresión suele ser más implícita que explícita. Considera a los profesores como actores plenamente conscientes y reflexivos que tienen opción a elegir y no están «hechos» por las estructuras de la enseñanza, sino que son ellos los que las hacen. Esta opinión, no manifestada explícitamente, se deduce de los escritos de los partidarios de la supresión de la escuela tradicional como Illich, Reimer y Holt, y quizá, también del interaccionismo simbólico de Becker y colaboradores, de las nuevas orientaciones fenomenológicas de Young y colaboradores, y de algunos sectores neomarxistas del final de los años setenta, que a veces parecen considerar a los profesores como conspiradores intencionados para la reproducción de la desigualdad. Por lo demás, es muy probable que estas deducciones procedan de una apreciación simplista del espíritu de dichos escritos, y no de su letra.

(En efecto, Becker (1964) habla del «ajuste situacional», ésto es, el proceso por el cual «el individuo se convierte en el tipo de persona que exige la educación» mientras que, clásicamente, el marxismo consideraría cualquier «falsa conciencia» de los profesores como producto y no como causa de la estructura social. Por su parte, los partidarios de la eliminación de la escuela tradicional, al carecer de una teoría sociológica coherente, sencillamente no intervienen en el debate).

Esta polarización de los modos de pensar acerca de los profesores (a nivel de hipótesis, cuando no de teorías plenamente desarrolladas) es, por supuesto, tan sólo un síntoma de la tensión clásica y fundamental en la teoría social entre las explicaciones que subrayan la estructura y las que subrayan la acción, entre las concepciones determinista y voluntarista del comportamiento, entre la preocupación por la estática y la preocupación por la dinámica, entre el hombre concebido como sujeto y concebido como objeto.

No obstante, una polarización así planteada resulta particularmente inapropiada para el estudio de los profesores a quienes puede considerarse situados en el punto de contacto entre la «estructura» y la «actuación» desde un punto de vista paradigmático. En otras palabras, para el estructuralista, el profesor es importante como persona que interviene vitalmente como mediador, cualesquiera que sean los «objetivos» o «funciones» que se atribuyan al sistema educativo en relación con los clientes (es decir, los alumnos), quienes al mismo tiempo representan otros aspectos de la estructura social (clase o *status,* raza, sexo, etc.). Sin embargo, esta mediación está sujeta a todos aquellos procesos interaccionales que se producen en la escuela y en el aula y que han descrito los interaccionistas, fenomenólogos y etnometodólogos. Hoy es improbable que incluso el más ferviente estructuralista negase la evidencia de que al mismo micronivel de la escuela, y (más aún) al de las aulas, los profesores y los niños estén empeñados en grados significativos de negociación y de construcción de la realidad.

En cambio, para el interaccionista, la consciencia de estos procesos interaccionales en los que están sumidos los profesores (tanto con los alumnos como con sus colegas) debe moderarse por el reconocimiento de que son autónomos, con independencia del aislamiento físico respecto de otros adultos que el aula parezca proporcionar. Los profesores han de coexistir con sus colegas, con sus superiores y con los padres de los alumnos, y deben hacer frente a las manifestaciones de la estructura social más general que les llegan en forma de normas legales, dotación de recursos, sistemas de exámenes, distribución de las oportunidades profesionales, etc.

En la primera conferencia de Westhill en 1978, casi todas las comunicaciones empezaban con una exposición del movimiento pendular entre estos dos polos teóricos de la sociología de la educación. Andy Hargreaves lo calificó de «violenta oscilación entre los dos polos de la explicación sociológica». Fueron reiteradas las apelaciones a la concordia para resolver estas tensiones entre distintas perspectivas: Olive Banks abogó por un «tendido de puentes», Sara Delamont deseaba una «reconciliación», Ivan Reid hablaba de una «síntesis» (citados todos por Barton y Meighan, 1978).

Quizá sea éste un buen momento para hacer balance y ver adónde hemos llegado en la satisfacción de tales peticiones. «No muy lejos», diría yo. Hubo, no obstante, en esa primera conferencia otra petición, que sí se ha cumplido: la de intensificar los estudios etnográficos. Ahora contamos con un respetable

volumen de material etnográfico relativo a los profesores, si bien el modo en que se ha preparado parte de él ha venido a agravar, en realidad, el pecado de la concepción excesivamente socializada del profesor del que se acusa por lo general a los funcionalistas estructurales. Pienso, por ejemplo, en el estudio de Andy Hargreaves (1981) sobre las reuniones del personal de una escuela media y en su sugerencia de que los profesores muestran una cierta «hegemonía», y asimismo en la observación hecha por Peter Woods (1979) de que los profesores comprometidos tienen una «conciencia institucionalizada».

Tanto Andy Hargreaves como Peter Woods prestan un valioso servicio al exponer y analizar las subculturas de la sala de profesores de cualquier escuela, pero no hay que olvidar que existen límites en cuanto a la extensión y exactitud con que tales estudios pueden revelar en realidad la conciencia de los profesores. El problema se pone de manifiesto cuando Woods (1979) indica que la orientación personal de éstos «se manifiesta claramente en dicha sala en las ocasiones en que sirve de área privada, análogamente a la «parte de atrás» de una casa». En tales situaciones, continúa, «el profesor puede verse liberado de las exigencias de su función, ya sea como superviviente o como profesional, y está en condiciones de considerar las actividades escolares a través de un enfoque privado». Parece dudoso que sea así, ya que, si bien es cierto que en la sala de profesores éstos pueden verse liberados de las funciones que tienen asignadas en el aula y de las que les correspoden como profesionales expuestos a la consideración pública, ¿no significará eso mermar sus funciones? Por lo demás, aunque dicha sala puede ser un lugar para la libre expresión de los pensamientos privados, solamente es privada para los profesores como *grupo;* desde la perspectiva de cada uno de ellos, es un lugar muy *público.* En última instancia, la sala de profesores rara vez es la «parte de atrás»; muy al contrario, es otra «parte delantera» en la que los presentes en ella se sienten forzados a una presentación particular de su yo.

El propio Woods retrata la sala de profesores como un escenario interaccional bastante cargado emocionalmente, en el que son aspectos importantes el ritual y la solidaridad, lo que indica que las restricciones informales sobre el actor pueden ser considerables. Háblese con los profesores lejos de dicha sala y se descubrirá hasta qué punto ésta, lo mismo que el aula, es un lugar de tensiones y conflictos en los que se repite la lucha por la supervivencia.

Análogamente, los análisis que hizo Andy Hargreaves de las reuniones de los profesores *parecen* manifestar un consenso hegemónico. Pero ¿representaría el consenso una auténtica hegemonía si se demostrara que solamente es superficial: una construcción consciente por parte de los participantes, cada uno de los cuales ofrece una presentación estratégica de su yo en este escenario tan público, que algunos considerarían como amenazador?

Como Hargreaves observa, el mismo hecho de que sean los que ocupan posiciones de poder (los directores y subdirectores), quienes más emplean la estrategia de la retórica de contraste para dirigir el debate hacia el deseado con-

senso indica un reconocimiento tácito por parte de ellos de que *existen* sentimientos discrepantes y de que algunos profesores, si no fuesen sutilmente disuadidos, desearían expresarlos. Una genuina hegemonía entre los profesores haría innecesario y por supuesto impensable que los directores llevasen el rumbo del debate como se sugiere que lo hacen.

La etnografía de la sala de profesores puede sernos muy últil para distinguir la clase de cultura que allí se expresa y las estrategias interaccionales empleadas en dicho escenario; pero puede ser peligroso tratar de deducir de tales datos la naturaleza de la conciencia de cada uno de los profesores. Sería un grave error creer que la cultura del personal de la escuela representa la suma de la conciencia de los profesores.

Así pues, la etnografía en la escuela sólo ha dado lugar a una variante del viejo tema del profesor «muy socializado». Como respuesta a estos problemas metodológicos, y como un nuevo intento de resolver el dualismo que todavía prevalecía, realicé mi propia investigación acerca de la conciencia de los profesores y de su experiencia subjetiva de la enseñanza entrevistándoles lejos del escenario escolar (de hecho, en sus propios hogares) y en las circunstancias más confidenciales que era posible en cada caso. Con ello no pretendo indicar que la entrevista no constituya también un escenario interaccional en el que los participantes pueden presentarse a sí mismos de determinados modos estratégicos, produciéndose como consecuencia una interpretación social conjunta o, expresado con palabras de Silverman (1973), un «logro manipulado». Los datos de la entrevista deben considerarse siempre a la luz de esta posibilidad y han de buscarse medios para tratar de reducir el problema.

Uno de los medios que utilicé con este fin en mi investigación fue el de asegurar que las entrevistas fueran y lo parecieran completamente confidenciales y voluntarias. Así, se aclaró a todos los entrevistados que yo no sabría (ni deseaba saber) la identidad de la escuela en la que enseñaban. Las entrevistas fueron además, en gran parte, no estructuradas y, para evitar la imposición del marco conceptual previo del entrevistador, se procuró desarrollarlas en el lenguaje que los propios entrevistados introdujeran y utilizando sus propias categorías. El análisis de unas 50.000 palabras de la transcripción de estas entrevistas grabadas en cinta magnetofónica se centró principalmente en la generación de un modelo de conciencia de profesor. Como punto de partida teórico tomé la obra de Giddens (1976, 1979), quien ha expuesto con mayor vigor que ningún otro autor, el dualismo de la teoría social que ha llevado al amargo debate entre los defensores de la sociología estructuralista y los partidarios de la sociología interaccionista y que tanto ha afligido a la sociología de los profesores y de la enseñanza.

Más aún, Giddens ha señalado una posible resolución del dualismo a través de su propia teoría de la estructuración. En ésta, las oposiciones de sociedad e individuo, de determinismo y voluntarismo, de estructuras y acción, etc. se tratan negando que sean oposiciones. Giddens subraya que ni uno ni otro elemen-

to de estos dualismos pueden comprenderse sin tener en cuenta al otro, por lo que (1976) «las estructuras sociales están constituidas por la acción humana y, sin embargo, al mismo tiempo son el verdadero medio de esta constitución» Giddens llega a su teoría de la estructuración a través, entre otras rutas, de la filosofía del lenguaje y de la lingüística, y muy a menudo explica la teoría trazando analogías entre la estructura social y el lenguaje.

El lenguaje se describe a menudo como algo vivo: es el uso de las reglas y recursos de la comunicación lo que lo mantiene vivo. De hecho, los escritores de los manuales de gramática de uso de lenguaje *matan* a éste, al reificar el uso de determinado momento y de determinada élite de habitantes y escritores. El habla, al dar vida a las reglas del lenguaje, sirve principalmente para reproducir dichas reglas: si no lo hiciera, nos faltarían las congruencias y continuidad de las que depende la comunicación. Sin embargo, cada enunciado ofrece al hablante la posibilidad de participar, aunque sea sutil y mínimamente, en la producción de nuevas reglas y recursos del lenguaje a través de la redefinición de las palabras o el ajuste de la sintaxis. Para aclarar la cuestión, consideremos la frase siguiente: «El ministro declaró que, desde su propia responsabilidad, apoyaba plenamente la actuación del delegado». La entenderán, sin duda, muchas personas, así como las frases similares empleadas por los hablantes contemporáneos. Habría sido entendida igualmente hace diez años y, sin embargo, es muy improbable que se oyera pronunciar entonces. El uso de la preposición «desde» en dicha construcción, aunque vituperado como anómalo por quienes reifican el lenguaje en los manuales, empezó a generalizarse a finales de los 70, no como consecuencia de que alguna autoridad, terrenal o sobrenatural, enmendara las reglas del lenguaje para permitírnoslo, sino simplemente como consecuencia de la producción y reproducción de la nueva «regla» por los hablantes.

Análogamente, expresándolo en relación con la sociedad, los actores, puesto que «saben cómo comportarse», contribuyen a través de sus acciones a la producción y reproducción continua de la estructura social de las reglas que aquéllos saben que rigen gran parte de su acción y sin las cuales sería imposible la vida social. Sin embargo, en cada acción existe posibilidad de que participen en el cambio de las reglas o estructuras, las cuales a su vez pueden ser conocidas y empleadas en una acción ulterior. De este modo, Giddens puede enfrentarse con una dificultad recurrente en la teoría sociológica: justificar tanto la continuidad como el cambio. Tal como lo expresa: «El cambio o su posibilidad es, por consiguiente, natural en todos los momentos de la reproducción social».

La teoría de la estructuración de Giddens incluye un análisis de la conciencia caracterizado por la distinción entre lo inconsciente, por un lado, y una doble modalidad de conciencia, por otro; estos dos últimos modos son la conciencia práctica y la conciencia discursiva. La primera es «el caudal táctico de conocimientos que los actores utilizan en la constitución de la actividad social»; hay aquí una clara semejanza con el «conocimiento del tipo de 'recetario de cocina'» de Schulz. La conciencia discursiva, por su parte, implica el «conocimien-

to que los actores son capaces de expresar a nivel de discurso». De nuevo emplea Giddens la analogía con el lenguaje para explicar los diferentes modos de conciencia: «Hay —escribe— un sentido vital con arreglo al cual todos nosotros utilizamos crónicamente leyes fonológicas y gramaticales en el habla —así como toda clase de otros principios prácticos de conducta— aunque no podamos formular discursivamente dichas leyes...». En otras palabras, si le pidiéramos a una persona que acaba de pronunciar una frase que explicara por qué ordenó las palabras del modo en que lo hizo y no de otro modo, lo más probable es que le conteste algo así como «porque se hace así». Dicha respuesta está a nivel de la conciencia práctica. En cambio, los hablantes que tengan conocimiento discursivo de las reglas del lenguaje intentarán explicar las leyes gramaticales ejemplificadas en su frase, y la precisión y amplitud de su respuesta reflejará el grado de conciencia discursiva.

Del mismo modo, podemos saber cómo actuar sin una previa planificación mental que relacione el acto propuesto con «reglas» claras, y si se nos invitase a explicar nuestro comportamiento, es probable que hiciéramos referencia a la noción de «sentido común», de lo «obvio», de lo «aceptado como incuestionable». Algunos pueden expresar las «reglas» del comportamiento social relativas a su acción, pero es más frecuente que ésta, concebida a nivel de la conciencia práctica, sólo la comprenda discursivamente el actor *después* de haberse producido el acontecimiento, cuando se le invita a que lo justifique.

La conciencia práctica es especialmente importante para la continuidad de la reproducción social, puesto que lo más probable es que ajuste a ella la «rutinización» o «reproducción continua de las actividades establecidas y los conceptos cognitivos». En cambio, parece más probable que la producción de nuevas estructuras se siga de la conciencia discursiva de los actores, puesto que sólo de este modo puede la «rutinización» ser cuestionada o desafiada.

Este análisis de la conciencia proporciona un marco para el estudio de los profesores más sutil, por ejemplo, que el concepto de socialización que tanto se ha utilizado, y que parece intrínsecamente determinista. Expresándolo a la manera de Giddens, la concepción excesivamente socializada de los profesores a la que antes nos hemos referido estaría representada por un grado muy bajo de conciencia discursiva en éstos. En el mismo sentido, los datos que puedan recogerse en la sala de profesores (como se hace en las investigaciones de Hargreaves y Woods antes comentadas) pueden considerarse en gran parte como «reproducción de las actitudes establecidas» que los actores realizan a nivel de la conciencia práctica.

El programa de entrevistas con los profesores que me propuse no pretendía tanto obtener generalizaciones acerca de ellos como sugerir ciertas características clave de un modelo de conciencia del profesor. Sin embargo, incluso el cuadro que resulta de las dos docenas de entrevistas realizadas es bastante más amplio y complejo que el que aparece en la mayor parte de los estudios sobre sociología de los profesores.

Las ideas de algunos profesores parecen firmemente arraigadas en el sentido común, en el «así es como se hace», en lo aceptado como incuestionable, de la conciencia práctica. Pero también fue posible encontrar casos con un grado notable de lo que parece ser conciencia discursiva.

Por supuesto, hay que subrayar aquí el que el intento de relacionar la teoría de Giddens con los datos empíricos entraña muchos problemas. La misma sutileza de su análisis desafía la fácil operativización para fines empíricos. ¿Es una virtud o una deficiencia de la teoría sociológica que no pueda ser traducida en categorías fácilmente observables? Cualquiera que sea la respuesta, los problemas que se le plantean al investigador están claros, y casi siempre son suficientes para hacerle volver precipitadamente a las cómodas categorías concretas del positivismo de mediados de siglo y a las pulcras metodologías (del tipo de «poner una señal en la casilla») que alentó.

Con todo, intenté desglosar el concepto de conciencia discursiva en varias dimensiones integrantes, que pudieran ser reconocibles en los datos transcritos. Así, consideré como prueba de conciencia discursiva el hecho de que los entrevistados: a) trataran de dar respuestas analíticas, no simplemente descriptivas o narrativas, b) ofrecieran una explicación hasta cierto punto amplia de sus observaciones, en lugar de una evaluación normativa, c) introdujeran conceptos abstractos, en lugar de centrar su atención en hechos concretos, d) mostrasen escepticismo y buena voluntad para tolerar la ambigüedad, en lugar de la certidumbre dogmática que tiende a acompañar a la evaluación normativa.

Por supuesto, dicho marco no resuelve el problema, y subsiste el riesgo de que el investigador reconozca como conciencia discursiva lo que no es más que un caso de participación del entrevistador en la actitud de aquél al dar por supuesta la existencia de dicho tipo de conciencia. Idealmente, los datos de la investigación debieran estar a disposición de todas las partes interesadas, para que éstas realizaran su propio análisis; la comparación de los diferentes análisis sería muy reveladora (de la subjetividad de los analistas, cuando menos). Tal imparcialidad facilitaría por lo menos la que Popper indicó como única clase de «objetividad» posible, dadas las circunstancias: la validación de la comunidad académica.

Entre los entrevistados que tenían un grado más alto de conciencia discursiva, algunos revelaron, en sus observaciones acerca del curriculum, los exámenes, la pedagogía y el régimen escolar, una sensación personal de contradicción o ambigüedad. El caso del Sr. Snaith fue particularmente chocante:

* P. Bueno sí, porque yo me siento ineficaz en realidad, creo que no puedo hacer mucho sobre ello..., ya sabe...
E. Sí, ¿pero por qué se siente ineficaz?
P. Desde el punto de vista de los niños, no... aceptando..., aceptando los valores que yo no quiero aceptar o por lo menos no deseo que

* En todos los extractos de la transcripción «P» se refiere al profesor y «E» al entrevistador.

ellos acepten ya sabe usted que forma parte de una jerarquía y que existen élites a las que ellos no pueden esperar acercarse, que ellos no deben... Quizá esté hablando así porque pienso en los niños de por aquí, no sé... Me parece que sucede lo mismo con todos los niños, parecen reconocer a través de la escuela el hueco de la sociedad que han de ocupar y debido a lo que hacemos en la escuela, hacemos algo así como perpetuar esa sensación, o por lo menos pienso que yo lo hago... Hay veces que quisiera abandonar la enseñanza porque no quiero contribuir a esa perpetuación, deseo que los niños tengan horizontes más amplios y creo que pueden ser lo que deseen ser, en lugar de que ellos, ellos..., ya sabe...

También la señorita Johnson era consciente de la existencia de una tensión entre sus objetivos personales y las prácticas que se sentía obligada a utilizar:

E. Bien, ¿qué le gustaría a usted alterar de la instrucción?

P. Me gustaría que fuera más práctica..., mucho más práctica... Que se le diera menos importancia a los resultados académicos... y se insistiera menos en meterles a los niños con un embudo tanto material de relleno.

P. Si eso es lo que ocurre la mitad de las veces..., los niños no quieren saber y no utilizarán nunca una gran parte de ese material que se les hace tragar.

E. ¿Cree usted que es la instrucción lo que origina esta especie de actitud ante la enseñanza?

P. Creo que es la instrucción... ¡Ah! no, diría eso..., creo que es la instrucción la que ha originado la actitud *actual.* De lo que no estoy segura es de cómo podríamos contraatacar y liberarnos de ella. Pero creo que si nosotros... Pienso que a las personas se les mete en una rutina que les obliga a meter todo ese material de relleno en los niños y no hay modo de que puedan evitarlo. Y yo misma lo hago algunas veces... Y sigo y sigo hasta que la pobre criatura lo hace bien... y realmente me pregunto por qué me tomo esa molestia.

Es muy posible que, por muchas horas que se permanezca en una sala de profesores de una escuela, no se oiga nunca un comentario de este tipo. Los entrevistados sabían perfectamente, mejor que algunos etnógrafos, por qué su comprensión discursiva de la enseñanza no saldría a la luz en una sala de profesores: El señor Sanith, por ejemplo, durante sus comentarios críticos sobre la entrevista, que yo le invité a hacer al final de ésta, difícilmente pudo expresar el tema con claridad:

P. ... Creo que una cosa que quiero decirle con franqueza es que la mayor parte de la gente le toma hincha a un fracasado, la mayor parte de los profesores que conozco..., incluso yo mismo..., porque creo que existe el peligro de prejuzgar..., creo que ya he dicho esto antes en realidad..., la profundidad del pensamiento real de los profeso-

> res. Ya sabe..., en otras palabras..., en muchos profesores existe este conflicto, esta contra..., esta sensación de contradicción entre lo que realmente siente y lo que están haciendo... sí, en lo que se refiere al tipo de papel sociológico que ha de representar el profesor; cuál es el papel del profesor... Pero... verá..., creo que a menos que se entre realmente en situación como usted ha hecho conmigo y plantee estas cuestiones, creo que de vez en cuando que los profesores simplemente no piensan en una..., en una contradicción. Quiero decir..., pero..., al decir ésto yo..., ellos no se dan cuenta en realidad de..., de su..., un estado ideal en ellos... Se está tan enfrascado en las cuestiones pragmáticas de la enseñanza que se da uno cuenta de que ser completamente sincero puede convertirse en un ejercicio para encontrar el modo más práctico de enfrentarse con las situaciones a lo largo de las jornadas, así es que uno se orienta hacia las decisiones prácticas y no hacia las teóricas.

Se demuestra así que la escuela desalienta el ejercicio de la conciencia discursiva de los profesores e inhibe su expresión cuando se ejerce. ¿Por qué ha de ser así? En el análisis de la conciencia hecho por Giddens, la «rutinización» y «la continua reproducción de actitudes establecidas» sirven para frenar las posibles fuentes de ansiedad: «Lo familiar —dice Giddens— es tranquilizador, y lo familiar en los escenarios sociales se crea y se recrea a través de la propia acción humana...». Quizá debamos entender la sala de profesores como la ubicación de una reproducción colectiva bastante intensiva de las actitudes establecidas, que resulta necesaria a causa de las inquietudes peculiares de la enseñanza. Tal análisis comprendería el estudio de Lortie (1975) de las incetidumbres endémicas de la enseñanza, el vigoroso retrato que hizo Macpherson (1972) del «aferramiento ritual» acerca de los alumnos más destacados o de los alumnos problema y el análisis de las funciones de la risa en la sala de profesores, realizado por Woods en 1979.

La ansiedad que precisa de la continua reafirmación de un consenso familiar en la sala de profesores podría atribuirse al conflicto de la confrontación en el aula con los alumnos. Sin embargo, sorprendentemente, los entrevistados hablaban muy poco del aula como fuente de las insatisfacciones experimentadas en su trabajo. Es posible por supuesto, que se abstuvieran de comentar este tema por temor a que pudiera interpretarse como falta de competencia profesional. Pero existe otra posibilidad: que encuentren sentido a tales dificultades y las acepten estoicamente como parte de su trabajo. De lo que hablaron mucho más, quizá porque se trata de una cuestión menos fácil de resolver y a la larga, por tanto, más corrosiva, es de la tensión que se percibe en las relaciones con los colegas y a menudo con los directores (2). Para algunos, el aula, lejos de ser el campo de batalla, era el refugio al que podían retirarse para li-

(2) Además, así como pueden ejercer la coacción sobre los alumnos que se oponen a sus ideas, no disponen de una solución tan simple para sus compañeros que manifiestan una oposición análoga en la sala de profesores.

berarse de la tensión experimentada en el trato con los colegas y superiores. Seguramente no es fortuito que los profesores que mostraban grados más altos de conciencia discursiva fueran los más conscientes de la existencia de tensiones entre el personal escolar. Su perspectiva más analítica y reflexiva sobre sus colegas les hacía conscientes de que, por debajo del aparente consenso alcanzado en su interacción en las salas de profesores, había graves tensiones ideológicas.

Ahora bien, ¿cómo explicar los diferentes grados de conciencia discursiva que se advirtieron en los entrevistados? El tamaño de la muestra no nos permite generalizar en gran escala, pero en los casos concretos que puedo mencionar, el factor principal parece haber sido casi siempre la participación en estudios a tiempo parcial para obtener una titulación adicional (el título de «bachelor of education» o una graduación en la *Open University).* Esto mismo, por otra parte, pensaban los propios entrevistados. Así, el señor Sanith:

> P. Sí..., creo que el haber seguido ese curso ha influido en mi modo de pensar en esta cuestión, si es que ha influido en algo. Fue algo así como un despertador, que le motiva a uno para reflexionar acerca de lo que estaba sucediendo... y pienso en varias de las ideas docentes más extremas, de Paulo Freire, que así es como creo que se llama. Bueno... nunca consideré la enseñanza o la educación desde ese punto de vista y después de haberle leído... «Pedagogía de los oprimidos»..., fue en cierto modo como si me golpearan... Uno empieza a criticar..., empecé a criticar todo lo que estaba haciendo... todos los valores que había aceptado de la educación... no solamente lo que estaba haciendo, sino lo que me había sucedido a lo largo de mi formación, de joven.

... y la señorita Johnson:

> P. Creo que... el curso que seguí en... me resultó muy ilustrativo... Creo que probablemente aprendí más en él que en los cuatro años de universidad... porque fue como si quitase el velo que lo cubría todo..., ya sabe.

... Y la señorita Williams:

> E. Y ¿dice usted que fue concretamente ese curso en la *Open University* el que la hizo reflexionar acerca del currículum?
> P. Sí, eso es lo que realmente me hizo pensar... sobre todo en las matemáticas, porque ese curso se refería a ellas.
>
> Ahora bien, empecé con las matemáticas, pero desde entonces he estado pensando honradamente por qué les enseño temas como «el café de Brasil». ¿Para qué sirve éso? He adquirido un sentido mucho más crítico, hasta el punto de que, como mi plan para este curso en Estudios Ambientales se refería también a «América del Sur» y honradamente no podía justificarme a mí misma el tiempo que

iba a emplear en investigarlo, el tiempo que los niños iban a emplear en tomar notas y escribir y colorear estampas, no podía justificar esa pérdida de tiempo, por lo que hablé con la directora y le expliqué lo que pensaba...

Es significativo que en estos casos el aliciente para una mayor comprensión discursiva de la enseñanza procediera de actividades *extraescolares.* Es también significativo que el efecto se limitase casi siempre al campo de las reflexiones privadas. Dicho efecto adoptaba por lo general la forma de un sentimiento más intenso de insatisfacción con ciertos aspectos del trabajo, que en algunos casos llegaba al extremo de cuestionar la permanencia en la profesión. Tan sólo una profesora se había sentido capaz de hablar con franqueza de sus colegas, en la sala de profesores sobre las ideas que esos estudios complementarios le habían suscitado. Por lo demás, las escuelas en las que tabajaban todos ellos, y el consenso logrado en sus salas de profesores, permanecieron inalterados.

Parecía además, como si la elevación del nivel de conciencia discursiva tuviera tan sólo un alcance temporal. El señor Sanith, al describir el efecto del curso seguido en la *Open University,* lo expresó con gran claridad:

E. Dice usted que el libro de Freire ejerció una gran influencia sobre usted cuando lo leyó. Quiero decir que usted cree... ¿cuánto tiempo ha transcurrido desde que terminó el curso, poco más de dos años...?

P. Sí, así es.

E. ... ¿Cree usted que todavía ejerce alguna influencia sobre su manera de pensar acerca de la enseñanza?

P. (Pausa). Si he de serle sincero, creo que cada vez menos. Usted sabe que cuanto más tiempo pasa desde una lectura, menos se recuerda y, para ser sincero, menos influencia queda en mí, en parte porque... trato de pensar en una metáfora para que sirva de ejemplo... verá, es como si remara en un río sobre una balsa o algo así y alguien desde la orilla me lanzara algo y me desviara de mi curso durante algún tiempo, pero uno vuelve a seguir su curso y sólo el recuerdo de lo que sucedió..., el incidente que le desvió a uno de su curso. Uno sigue yendo río abajo..., ya sabe usted..., y esa es la sensación que tengo... Creo que es la metáfora más exacta que se me puede ocurrir.

Al parecer, una vez completadas sus oportunidades de mejorar su titulación académica, el pensammiento del Sr. Snaith volvió gradualmente a la rutina, estimulado y ayudado por la escuela y la sala de profesores.

Al reflexionar sobre la conciencia de los profesores, quizás debamos situar, por tanto, los modos de conciencia práctico y discursivo en una relación jerárquica recíproca. La conciencia práctica aparece así como el estrato más alto. Es

aquél en el que el profesor encuentra recetas familiares para enfrentarse con el aula: recetas que responden a las conocidas categorías del conocimiento, la aptitud y el comportamiento de los alumnos. Es también aquél en el que el profesor encuentra esos sentimientos y tipo de humor que sirven de vehículo a la solidaridad en la sala de profesores y con los que puede comprar un sentimiento de seguridad y estimación de los colegas. Probablemente es también el estrato en el que se experimetan la mayoría de las recompensas intrínsecas y extrínsecas de la enseñanza, las que sostienen de día en día y de año en año. De hecho, la pregunta que se hacen los profesores en relación con las recompensas intrínsecas es: «¿Me gusta la enseñanza?»; y en relación con las recompensas extrínsecas: «¿Vale la pena?» Siempre que puedan responder por lo menos a una de ellas con un «sí» razonablemente inequívoco, no parecen sentir la necesidad ni la conveniencia de hacerse más preguntas.

Por esta razón, el modo discursivo de conciencia aparece como un estrato inferior y al que rara vez se recurre. Es el nivel que corresponde a la pregunta: «¿Creo acaso en lo que estoy haciendo como profesor?»; aquél en el que se comparan las prácticas seguidas con los personales sistemas de creencias; aquél en el que se experimentan personalmente las contradicciones o ambigüedades de la situación estructural. Sin embargo, la escuela y la sala de profesores propician una intensa rutinización que disuade activamente a los profesores (aunque no necesariamente a propósito) de ejercer tal conciencia discursiva.

Como indican algunos de mis ejemplos, es posible que algunos de ellos la apliquen a su labor, pero más probablemente lo hacen en respuesta a estímulos concretos tales como la asistencia a un curso *extraescolar* de graduación.

Adoptando esta perspectiva jerarquizada de los dos modos de conciencia, no es más fácil resistir la tentación, a la que con frecuencia ha sucumbido la sociología de la educación, de ver en los profesores simples «narcóticos culturales», productos pasivos de su socialización, seres irreflexivos e incapaces de comprender sus actividades como no sea desde un punto de vista puramente pragmático. Frente a esa actitud, podemos verles actuar principalmente en el contexto de la conciencia práctica (con arreglo a la cual todos nosotros engendramos la mayor parte de nuestro comportamiento social), en respuesta a las ansiedades cotidianas endémicas de la enseñanza. Por su parte, estas ansiedades se derivan de las estructuras de la enseñanza, que puede reproducirse de año en año precisamente *porque* los profesores actúan aplicando la conciencia práctica. Al actuar así, éstos consiguen, en suma, sostenerse *a sí mismos,* mientras que el sistema de educación puede sostenerse también *a sí mismo* porque los profesores piensan de ese modo. O, para repetir el principio de Giddens: «La estructuras sociales están constituidas por la actividad humana y, sin embargo, al mismo tiempo son el verdadero medio de esta constitución».

Algunos de los entrevistados por mí se habían preguntado: ¿«Acaso creo en lo que estoy haciendo como profesor?», a lo que habían respondido con un: «No mucho». Sin embargo todos seguían en su profesión y, en su opinión no por falta de alternativas. La continuación de su compromiso era consecuencia

más bien de que las dudas y frustraciones experimentadas en el nivel discursivo de conciencia se compensaban con las recompensas, intrínsecas o extrínsecas, obtenidas en el nivel práctico de conciencia. De todos los profesores entrevistados, el Sr. Snaith era el que mostraba un nivel discursivo de conciencia más alto, como consecuencia de lo cual se había cuestionado seriamente su compromiso con la enseñanza: hubo ocasiones en que deseó dejarlo. He aquí cómo explicaba algunas de sus frustraciones y los medios que empleaba a diario para superarlas:

P. ... Esto forma parte de lo que a mí no me gusta del sistema, quizá sea el capitalismo, porque parece darles la recompensa mínimamente suficiente para mantenerlos contentos..., para asegurarse de que no tengan horizontes demasiado altos, digamos, y no retrocedan demasiado y contemplen lo que les está sucediendo desde cierta distancia... una cosa así... y creo que eso me está sucediendo y me ha sucedido a mí. La enseñanza me ha dado recompensas, es decir, recompensas económicas, he ascendido, y muchas cosas de la actividad cotidiana me divierten. Verá, quizá yo haya criticado en exceso y parezca que me siento demasiado frustrado... No lo estoy, ya sabe, algunos días las cosas marchan muy bien y disfruto en muchos aspectos.

E. En esos días en que las cosas marchan bien, ¿qué es lo que le hace pensar así?

P. No sé..., todo tipo de cosas...

P. ... todo tipo de cosas pequeñas, ya sabe, compartir una broma con los niños o con los colegas..., soy profesor de juegos también. Hemos ganado campeonatos de rugby antes..., y eso es bueno.

E. ... ¿Cree que si existieran más pequeñas recompensas de ese tipo... podría ser menos consciente de las frustraciones e insatisfacciones de otro tipo que usted experimenta?

P. ... Bueno, sí... las... las pequeñas recompensas tienden a evitar que uno se dé cuenta de las cosas de mayor importancia..., de la inercia de todo el asunto.

Varios profesores describieron en términos análogos el modo en que las pequeñas recompensas cotidianas de la enseñanza, intrínsecas o exrínsecas, podían desviarles de las preocupaciones intelectuales acerca de lo que realmente hacían como profesores.

P. No, es el que va a ser profesor quien tiene que prestar atención al detalle, quien tiende a preocuparse por nimiedades. Creo..., no sé..., creo que uno trata de evitar pensar de esta manera en la enseñanza cotidiana. Esto forma parte de la cuestión... Uno aprende a vivir con los problemas que hay y si se esfuerza en ignorarlos, desaparecen.

Dicho de otro modo, las recompensas a nivel de la conciencia práctica sirven para ocultar, a los propios profesores y a quienes les observan, las contradicciones de la enseñanza que se experimentarían al nivel discursivo de conciencia.

Pero ¿qué sucede si, como se ha descrito antes, las recompensas intrínsecas de la enseñanza empiezan a debilitarse? En los próximos veinte años resultará más difícil progresar con el auxilio de tales recompensas. Al faltarles la satisfacción en el trabajo el nivel de la conciencia práctica ¿no se sentirán más inclinados los profesores a preguntarse, a nivel discursivo: «Acaso creo en lo que estoy haciendo»? Si es así, se producirá una reestructuración de la conciencia del profesorado y se intensificará la comprensión discursiva de la enseñanza y de sus funciones. Un mayor número de profesores comprenderá su «situación ambigua», en palabras de Bernstein, o su «situación estructural», según lo expresan Sharo y Green.

La comprensión que aquí describimos podría amenazar la continuidad del control social, las funciones reproductoras y legitimadoras de la enseñanza. Cuando la insatisfacción de los profesores al nivel de la conciencia práctica saque a la luz las insatisfacciones en el nivel discursivo, se producirá un serio desafío a la rutinización de la enseñanza. La consecuencia será una mayor posibilidad de cambio, aunque es difícil predecir hasta qué punto será *compartida* esta conciencia discursiva por los profesores y podrá originar una acción colectiva destinada a cambiar su difícil situación. Este último problema analítico es el que la etnografía de la sala de profesores está en mejores condiciones para abordar.

El pronóstico que aquí ofrecemos sorprenderá a muchos, ya que se opone sin duda al consenso intuitivo (frecuentemente proclamado en las «charlas de café» de los sociólogos pero rara vez expresado con detalle) según el cual se supone que el aumento de la ansiedad y del conflicto en una sociedad, un sistema o una institución produce una regresión a la adhesión a las «seguras» actitudes y suposiciones consensuales y una inhibición de la innovación.

Para respaldar esta conocida hipótesis se aduce a menudo que la recesión económica y el creciente desempleo han ido acompañados de un mayor apoyo de la política de prudencia y a la moderación en la negociación colectiva. No obstante, las pruebas históricas de este tipo suelen ser selectivas y frente a ellas caben otra alternativas.

Sobre el desempleo puede contestarse recordando que este fenómeno todavía afecta a una pequeña minoría y que sólo cuando se produce, y no simplemente cuando se piensa en él, puede esperar que ejerza un efecto radical sobre las actitudes. En este análisis, el desempleo no es —experimentalmente— un «problema» para la gran mayoría de la gente; pero el *miedo* al desempleo es suficiente para que muchos en la competencia con los compañeros en las relaciones con los empresarios e incluso al depositar su voto, adopten estrategias en la seguridad y en la evitación del riesgo: «¡No balancees el barco cuando está

en peligro de hundirse, sobre todo si estás en la parte especialmente resbaladiza de la cubierta!».

Podemos comprender la situación actual de los profesores desde un punto de vista análogo. Pocos profesores sufren en persona los problemas de la reconversión laboral o del desempleo; pero muchos hacen el cálculo, absolutamente racional, de que cuando el puesto de trabajo no está del todo seguro y el mercado de ascensos se hace excepcionalmente competitivo, no parece el momento oportuno para arriesgarse a ofender al director o para perder la estimación de los colegas desafiando a la sala de profesores o al consenso en ella logrado.

De nuevo advertimos así la importancia que tiene el no considerar el *evidente* consenso que algunos investigadores advierten entre los profesores como indicador de la conciencia de cada uno de éstos. En la época actual existen particulares razones para que las salas de profesores muestren un alto grado de lo que Lacy (1977) ha denominado «conformidad estratégica».

Pero ¿qué pasará en el futuro si las crisis gemelas de la legitimación del aula y de la motivación de los profesores se generalizan a la *mayoría* de éstos?; la situación no sería la misma que se da en la sociedad en general, ya que en ésta sólo una pequeña minoría sufre directamente los rigores del desempleo. La situación futura que aquí se supone estaría caracterizada por la pérdida de funcionalidad de las recetas de sentido común que los profesores utilizan y por el creciente conflicto en el aula, acompañado por la pérdida de recompensas intrínsecas y extrínsecas de la enseñanza, todo ello como experiencia común vivida por los profesores. Tal situación parece encajar en la descripción que hace Giddens de una de las circunstancias en las que puede tener lugar la «desrutinización» y, por consiguiente, el cambio:

> «Las influencias que corroen o ponen en duda las prácticas tradicionales llevan consigo la probabilidad de una aceleración del cambio».

En las sociedades preindustriales, las prácticas tradicionales que resultan ineficaces pueden ser sencillamente sustituidas por otras prácticas, también tradicionales, aceptadas como incuestionables. En cambio, en una sociedad como la nuestra, en la que, como dice Giddens. «se desaprueba la tradición en sí como forma de legitimación» y en la que existen estructuras organizativas armonizadas con la «innovación social consciente», lo más probable es que, como respuesta, se ponga aún más en duda, en el plano discursivo, lo aceptado incuestionable.

De lo expuesto se infieren importantes consecuencias para quienes trabajan con los profesores, y especialmente para los que tienen la responsabilidad de atender a su perfeccionamiento. Muchos de los que intervenimos en estas tareas de perfeccionamiento de los profesores propendemos a definir nuestros objetivos desde el punto de vista de la «elevación del nivel de conciencia». En el lenguaje de este estudio, dicha expresión significa estimular a un mayor ejerci-

cio del modo de conciencia discursiva, en lugar de la conciencia práctica. Todos estamos familiarizados con la resistencia de muchos profesores a distanciarse del conocimiento consensual «de libro de cocina», propio de la sala de profesores, y a adoptar posiciones más reflexivas y críticas en relación con las prácticas aplicadas en el aula. Enfrentados con esta frustración, muchos de nosotros recurrimos al modelo de enseñanza que podríamos calificar como «déficit de profesores», que considera a éstos como «narcóticos culturales», aunque entre nosotros estamos en desacuerdo acerca del grado en que se logra esta potente socialización antes, durante o después de la experiencia de la instrucción y de la enseñanza misma.

En este estudio proponemos un análisis bastante distinto, en el que la adhesión de los profesores a las hipótesis y reglas de su compartido conocimiento «de libro de cocina», sustentado a través de la conciencia práctica más que de la conciencia discursiva, surge el deseo y necesidad de la confirmación de ese conocimiento, necesaria para mitigar la necesidad y asegurar el orgullo profesional. Los profesores en ejercicio consideran los cursillos de perfeccionamiento desde el punto de vista de dicha necesidad; de ahí la reciente observación de que uno de ellos hizo a un colega que, en el curso de un debate, había tratado de analizar fría y diplomáticamente algunas de las cuestionables consecuencias educativas de las pautas habituales de comunicación en el aula: «En realidad, usted desprecia a los profesores, ¿no es así?

La necesidad que sienten los profesores de que se les confirmen sus recetas rutinizadas para la supervivencia puede entenderse, en palabras de Giddens (1979), como necesidad de una «continua reproducción de las actividades establecidas» que es «tranquilizadora» y a través de la cual «se contienen los efectos potencialmente corrosivos de la ansiedad». La necesidad surge, pues, de la experiencia de la enseñanza cotidianamente vivida.

Sin embargo, si el pronóstico de este artículo es correcto, la creciente incapacidad para avenirse con la experiencia vivida cotidianamente al nivel de la conciencia práctica hará que en el futuro, los profesores desarrollen una conciencia más discursiva de las contradicciones inherentes a la enseñanza contemporánea y de las tensiones que existen entre las ideologías educativas, la práctica escolar y las estructuras sociales. El profesorado, en consecuencia, aún puede ser un auditorio receptivo para los esfuerzos de quien trata de poner en práctica esa «elevación del nivel de conciencia» que hemos comentado.

Por supuesto, cualquier resistencia seria a la rutinización de la enseñanza, derivada de una elevación del nivel de conciencia discursiva entre los profesores, podría llevar a las escuelas y a los enseñantes a un abierto conflicto con otros elementos de la estructura social. Mas también la conciencia discursiva de los políticos, de los contribuyentes, de los padres, de los alumnos y de los empresarios en relación con la enseñanza puede ser susceptible de estimulación. Los intentos por parte de la Administración pública británica para ejercer un mayor control sobre el currículum, los exámenes, el contenido de la forma-

ción del profesorado y la contratación y despido de los profesores pueden considerarse como los primeros disparos de dicho conflicto.

BIBLIOGRAFIA

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

BECKER, H. (1964): «Personal Change in Adult Life», *Sociometry,* 27, 1.

BERNSTEIN, B. (1977): *Class, Codes and Control,* vol. 3, London, Routledge and Kegan Paul.

GIDDENS, A. (1979): *Central Problems in Social Theory,* London, Macmillan.

— (1976): *New Rules of Sociological Method,* London, Hutchinson.

HABERMAS, J. (1976): *Legitimation Crisis,* London, Heinemann; *Problemas de legitimización en el capitalismo tardío,* México, Amorrortu, 1975.

HARGREAVES, A. (1981): «Contrastive Rhetoric and Extremist Talk», en L. Barton and S. Walker (eds.), *School, Teachers and Teaching,* London, Falmer.

HARGREAVES, D. (1978): «What Teaching Does to Teachers», *New Society,* 9 March 1978.

HOYLE, E. (1969): *The Role of the Teacher,* London, Routledge and Kegan Paul.

LACEY, D. (1977): *The Socialization of Teachers,* London, Methuen.

LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher: A Sociological Study,* Chicago, The University Chicago Press.

MACPHERSON, G. (1972): *Small Town Teacher,* Harvard, MA, University Press.

MARDLE, G., y WALKER, M. (1908): «Strategies and Structure: Some Critical Notes on Teacher Socialization», en P. Woods (ed.), *Teacher Strategies,* London, Croom Helm.

POPPER, K. R. (1945): *The Open Society and its Enemies* (vol. 2), London, Routledge and Kegan Paul (*La Sociedad abierta y sus enemigos,* Barcelona, Paidós-Ibérica, 1981).

ROTH, J. A. (1972): *Timeables* Indianapolis, Bobbs Merril.

SCHUTZ, A. (1972): *The Phenomelogy of the Social World,* London, Heinemann.

SHARP, R., y GREEN, A. (1975): *Education and Social Control,* London, Routledge and Kegan Paul.

SILVERMAN, D. (1973): «Interview Talk: Bringing off a Research Instrument», *Sociology,* 7, 1, New York.

WALLER, W. (1932): *The Sociology of Teaching,* New York, Wiley.

WOODS, P. (1979): *The Divided School,* London, Routledge and Kegan Paul.

Originalmente publicado en *Social Crisis & Educational Research,* editado por Len Barton y Stephen Walker y publicado por Croom Helm de Londres en 1984. Se traduce y reimprime con la autorización del autor y de la editorial.

E S T U D I O S

LA ESCUELA ESPAÑOLA UN SIGLO DESPUES DE JOAQUIN COSTA (*)

JULIO ALMEIDA (**)

Joaquín Costa (1846-1911) es una figura quizá no suficientemente conocida en España (1). Al igual que otros regeneracionistas (Ricardo Macías Picavea, Damián Isern, etc.), Costa hace una severa crítica de la España de fin de siglo, y aunque solía exagerar, es preciso admitir la rectitud de sus planteamientos. Como hacía 1898 la situación española es de desastre, su cólera parece justificada. «Reja de arado quiero ser para vosotros», grita su coetáneo Nietzsche en el *Zaratustra*. Pues bien, esa fue acaso la ingente tarea que el gran aragonés se propuso: mover y conmover a unos españoles que atravesaban uno de los momentos más bajos de su historia. De esa suerte, Costa es un precursor de la calebérrima generación del 98 y de la siguiente, de Ortega por supuesto, en cuya recamada prosa se advierten huellas de la retórica costista. El joven filósofo dice en 1908 que don Joaquín Costa es el celtíbero cuya alma alcanza más vibraciones por segundo; y a su muerte se refiere «a este santo de la vida española, a San Joaquín Costa, predicador y mártir» (2). Con razón ha escrito Julián Marías que «ninguna figura española suscita una adhesión mayor en el Ortega mozo que el Costa declinante de sus últimos años» (3). Por consiguiente, en el

(*) Con los lógicos cambios al pasar del lenguaje hablado al escrito, esta es una conferencia dada en el Salón de Actos de la Caja de Ahorros de Zaragoza el 14 de marzo de 1985. Respondía a una amable invitación de Fernando García-Mercadal.

(**) Universidad de Córdoba.

(1) Sobre Costa hubo hasta hace poco un pesado silencio; sólo vagas referencias. Cuando se reeditó su excelente obra *Reconstitución y europeización de España y otros escritos* (Madrid 1981), la comenté elogiosamente. Puede verse mi trabajo «La vigencia del pensamiento de Joaquín Costa». *Cuenta y Razón,* 9 enero-febrero 1983, pp. 61-78.

(2) Véase Ortega, *Ensayos sobre la «generación del 98» y otros escritores españoles contemporáneos,* pp. 15-23 (Madrid 1981). Paulino Garagorri, compilador, no incluye en este volumen el famoso artículo de Ortega «Asamblea para el progreso de las ciencias» (1908), que empieza así: «Muchos años hace que se viene hablando en España de "europeización": no hay palabra que considere más respetable y fecunda que ésta, ni la hay, en mi opinión, más acertada para formular el problema español. Si alguna duda cupiera de que así es, bastaría para obligarnos a meditar sobre ella haberla puesto en su enseña D. Joaquín Costa, el celtíbero cuya alma alcanza más vibraciones por segundo». *Obras completas,* I, 99 (7.ª ed., 1966).

(3) Véase Julián Marías, *Ortega. Circunstancia y vocación* (Madrid 1960). *Obras,* IX, pp. 272-276

origen de la recuperación de nuestro lugar europeo, en el comienzo de la palingenesia y del nuevo siglo de oro, ocupa Costa un lugar destacado. Sería ingratitud olvidarlo.

Pero —como también escribe Ortega en la misma ocasión— lo que más debe interesarnos es su *programa,* que hemos de repensar y proseguir. A muchos nos interesa por oficio su generosa e inteligente concepción de la escuela como condición del resurgimiento de los españoles, de la *raza española,* como él suele decir, con un biologismo propio de la época. Su conocidísima fórmula «despensa y escuela» (fórmula, por lo demás, que se venía poniendo en práctica en todos los países civilizados) se ha cumplido en buena parte. Andando el tiempo, y con algún retraso, el problema de la despensa dejó de existir en nuestro país. Vayamos a la escuela.

INTRODUCCION. ESCUELA Y SOCIEDAD EN ESPAÑA

Para empezar, entiendo que reflexionar sobre la escuela española actual obliga sin remedio a hacerlo en términos comparativos; sólo sobre el trasfondo de las demás organizaciones escolares europeas cabe considerar la nuestra (4). Y ahí surge la oportunidad histórica de Costa. ¿Qué piensa el ilustre regeneracionista sobre la escuela? En mi opinión, algo no muy diferente de lo que por entonces se piensa y se pone por obra en Francia, en Alemania, en Inglaterra y en Estados Unidos. Las luces y la industrialización obligan a considerar la posibilidad y la necesidad de una escuela para todos, un ideal que empieza a hacerse realidad en el último cuarto del siglo XIX; el Estado prusiano un poco antes (para no hablar de los excepcionales Estados Unidos). Las sociedades europeas se percatan de la cada día más inexcusable cuestión escolar. Costa, que es un gran retórico, declara en 1898: «La mitad del problema español está en la escuela: a ella principalmente debió su salvación y debe su grandeza presente Alemania. Hay que 'rehacer' al español; acaso dijéramos mejor 'hacerlo'. Y la escuela actual no responde ni remotamente a tal necesidad» (5).

Como vemos, no se puede ser más explícito ni más optimista. Hoy pensamos que la escuela es variable dependiente de la sociedad, pero en tiempos de Costa se pensaba lo contrario, que la sociedad se hace —o puede y debe hacerse— en la institución escolar. Ello es que en los orígenes de la industrialización algunos países supieron y quisieron gastar/invertir generosamente en la educación primaria y los resultados están a la vista de todos. Hacia 1900, Estados Uni-

(Madrid, 1982). Sobre la citada obra de Costa, *Reconstitución y europeización de España,* como circunstancia en la juventud del filósofo, pueden verse también pp. 205-209 del mismo volumen.

(4) Fue lo que intenté en mi libro sobre *La escuela española ante la Comunidad Europea* (Madrid, 1983).

(5) Costa, *Ibídem,* p. 25. Y agrega poco después: «Y condición esencial y previa por parte del legislador, ennoblecer el magisterio, elevar la condición social del maestro al nivel de la del párroco, del magistrado y del registrador».

dos dedica el 14 por 100 de su renta nacional a instrucción pública; Alemania, el 12 por 100; Inglaterra, el 10 por 100; Francia, el 8 por 100; España, el 1,5 por 100 (6). Casi un siglo después hay que seguir preguntándose si la escuela española responde ya o no responde todavía al nivel en que vivimos.

La ley Moyano (1857) declaraba la escolaridad obligatoria para todos los niños de seis a nueve años. En 1860 el 76 por 100 de los españoles adultos eran analfabetos: doce millones en números absolutos. Sesenta años después, en 1920, sigue habiendo doce millones, aunque ahora el porcentaje es del 52 por 100. La tasa de escolaridad se estaciona entre 1880 y 1932 en torno al 50 por 100. Sólo que ahora, obviamente, son más los niños no escolarizados: 2.115.638. Con razón escribe Carlos Lerena, de quien tomo estos datos, que «realmente en España no ha habido escuela primaria». Y añade: «Este es una tema que plantea la II República: medio siglo después de Jules Ferry. Aproximadamente, y en términos de tiempo, esa es la distancia —cincuenta, sesenta años, como mínimo— que para esta larga época puede constatarse cuando se examinan las diferencias entre las tasas de escolarización, o de analfabetismo, correspondientes a nuestro país y al conjunto europeo» (7).

Pero medio siglo de retraso escolar es mucho tiempo. Veinte años más tarde, el curso 1951/52, la tasa de escolaridad ni siquiera llega al 50 por 100 y son 2.160.895 los niños sin escuela. En los años sesenta se reduce esta cantidad a un millón y se organiza la campaña nacional de Alfabetización —que comienza el curso 1963/64— porque se siguen produciendo analfabetos, porque siguen faltando miles de maestros. En fin, sólo ahora, los años ochenta, parece que alcanzamos el 100 por 100 de la escolaridad. Hay que preguntarse cómo, a cuántos por aula.

Un reciente informe del Ministerio de Educación y Ciencia dice que más de dos millones de españoles, el 6,6 por 100 de la población mayor de diez años, no saben leer ni escribir. (El 6 por 100 era la tasa de analfabetos blancos en Estados Unidos en 1900). Pero ese porcentaje lo es *sensu stricto.* Según este informe, que ha sorprendido a las autoridades ministeriales, más de once millones —el 36 por 100— apenas saben utilizar lo aprendido y son, por tanto, analfabetos *funcionales;* de éstos, más de cuatro millones tienen entre 10 y 45 años: son los niños sin escuela de la España del desarrollo, nacidos después de 1939. Es decir, que seguimos con *los mismos doce millones* de analfabetos de hace una centuria. Y si la proporción con el total de la población es muy inferior (porque hemos pasado en este siglo de los diecinueve a los treinta y ocho millones de habitantes), también lo es que las necesidades escolares y/o educativas son mucho más altas. El retraso se mantiene. Algunos estudiosos consideran que toda

(6) Véase Yvonne Turin, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición,* p. 333 (Madrid 1967).

(7) Véase Carlos Lerena, *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas,* pp. 339-341. Véase también el trabajo de José Luis Romero y Amando de Miguel, «La educación en España y su evolución», en el volumen colectivo titulado *La educación en España,* pp. 3-61 (Madrid 1970).

sociedad industrial reduce el analfabetismo a niveles inferiores al 5 por 100 de la población mayor de diez años (8). A la letra, esto significaría que la sociedad española aún no ha llegado adonde debiera.

De ello se dan cuenta los más perspicaces. Cuando a fines del siglo XIX se inicia el formidable resurgimiento de España, Unamuno escribe: «Cada español cultivado apenas se diferencia de otro europeo culto, pero hay una enorme diferencia de cualquier cuerpo social español a otro extranjero» (9). En España, sin revolución, los desniveles sociales son tremendos. Sesenta años después, Marías escribe un libro sobre los Estados Unidos para decirnos entre otras cosas que allí el desnivel es mucho menor: «Entre la dama elegante y su portera la diferencia es enorme en España, por ejemplo; en los Estados Unidos, mucho menor; y no porque el extremo superior sea más bajo, sino porque el inferior es extraordinariamente más alto» (10).

Esto no es casual ni enigmático. Lo anterior se publica en 1956. Pues bien, en 1959 el blanco americano había pasado, como promedio, más de once años en la escuela o el *college* y el negro algo más de ocho (11). Ya vimos que por esa época la mitad de los niños españoles —blancos todos— carecía de asiento escolar. Y once años después, la situación tampoco cambia demasiado. Como escribe Marina Subirats, «con un promedio de 5,1 años de escolaridad para la población adulta, en 1970, España se halla aún muy lejos de los 12,2 años de promedio escolar de la población norteamericana o de los 8 que alcanzan la mayoría de los países europeos» (12). La escuela —o su ausencia— colabora decisivamente en el mantenimiento de ancestrales desniveles. Esa es la cuestión.

El medio (o entero) siglo de oro no debe hacernos olvidar que el torso del país se hallaba hasta ayer, y sigue aún, lejos de los promedios escolares que nos corresponden: lejos de las alturas españolas y lejos de los promedios europeos. Esta situación, insisto, no es casual: es la consecuencia lógica e inexorable de la desorganización organizada desde arriba, para emplear una expresión del propio Costa. Y así, ya que no de dos Españas en el sentido político que han querido ver algunos, son tan palmarias las distancias de la pirámide social que no hay que insistir. Lerena dice en el lugar citado que si el número de niños escolarizados se mantiene estacionario hasta 1933, «esto no ocurre en la enseñanza de la pequeña burguesía: las tasas correspondientes al bachillerato y a la ense-

(8) Véase Carlo M. Cipolla, *Historia económica de la población mundial,* p. 88 (Barcelona, 4.ª ed. 1983).

(9) Unamuno, *En torno al casticismo,* p. 132 (Madrid, 9.ª ed. 1979). La primera edición de esta obra data de 1895.

(10) Julián Marías, *Los Estados Unidos en escorzo.* En *Obras,* III, p. 359 (Madrid, 4.ª ed. 1964).

(11) «1959 hatte der durchschnittliche weisse Amerikaner über elf, der durchschnittliche farbige dagegen nur etwas mehr als acht Jahre in Schulen oder Colleges zugebracht». Ralf Dahrendorf, *Die angewandte Aufklärung. Gesellschaft und Soziologie in Amerika,* pp. 37-38 (Munich, Fischer Bücherei, 1968).

(12) Marina Subirats, «La educación: desigualdad y escuela de masas». En el volumen colectivo dirigido por Juan Francisco Marsal y Benjamín Oltra, *Nuestra sociedad. Introducción a la sociología,* pp. 401-421 (Barcelona, 1980).

ñanza universitaria aumentan. *Bachillerato,* alumnos por cien mil habitantes: año 1863, 173; 1914, 238; 1927, 272; 1932, 500». Este incremento es notable —en relación con la pobre escuela primaria—, pero este mismo año de 1932 declara Ortega en las Cortes: «¿Sabéis que hasta hace tres años en Barcelona, en una población de un millón de habitantes, había un solo Instituto, cuando en Alemania, para un millón de habitantes, hay cuarenta Institutos, y en el país que menos, en Francia, hay catorce Institutos?» (13). Hace medio siglo, tanto en primaria como en secundaria, el retraso es muy grande. Solemos pensar que sobre España gravita la pesada herencia de los cuarenta años de la dictadura, y aunque esto es verdad, hay que reconocer que la dejación y la incuria del Estado en lo concerniente a la educación vienen de más atrás.

Un siglo después de Joaquín Costa es fácil demostrar que la escuela española no funciona como debiera. Hacen urgente falta reformas *gacetables,* como él decía; hace falta más dinero para educación, como todos sabemos; pero es preciso admitir que algunas medidas no sólo no costarían dinero, sino que lo ahorrarían (piénsese en el establecimiento de la jornada única). Ahora quisiera considerar tres cuestiones que afectan gravemente a la institución escolar, a saber: a) el número (aún insuficiente) de maestros; b) la dirección (frecuentemente caótica) del colegio público, y finalmente c) la escolarización y el lugar de la enseñanza media o secundaria.

1. EL NÚMERO DE LOS MAESTROS

Según parece, acabamos de alcanzar la escolarización total. Algunos sostienen que todavía quedan en España muchos niños sin escuela, lo que de ser cierto no tendría perdón, y estaríamos preparando analfabetos para el siglo XXI. Pero suponiendo que todos los muchachos de seis a catorce o dieciséis años están escolarizados, hay que preguntarse cómo y de qué manera. Tras la cantidad viene la cuestión de la *calidad,* como en las categorías aristotélicas. Costa clamaba por la escolarización total; pero el problema actual es el de la *calidad de la enseñanza,* de la que tanto se habla (por fortuna), si bien con frecuencia no se ponen los medios que la hagan posible. Y la calidad, por lo pronto, depende no poco de la cantidad de alumnos en el aula, de la *ratio,* es decir, del número de los maestros —puesto que los niños están ahí, tantos o cuantos.

Hasta hace bien poco, eran frecuentes en nuestro país clases de más de 40 alumnos. A nadie se le oculta que no es lo mismo 40 que 20 niños; niños, por otra parte, que no son hoy tan dóciles y mansos como antaño; pero lo más importante es que las pretensiones y las expectativas son más altas. Autores diversos —y la experiencia cotidiana— coinciden en la necesidad de rebajar a 20 el número de los alumnos si se quiere practicar una educación personalizada. Ahora bien, en España andamos hoy por encima de los 30 por aula, en clara

(13) Véase su «Discurso sobre el Estatuto de Cataluña». *O.C.,* XI, p. 469 (Madrid 1969).

tendencia descendente; sin embargo, los países de la Comunidad Europea, han bajado a 20 ó 25 y trabajan por llegar a 20, cuando no han «rebasado» esta cifra. Quiere decirse, pues, que tenemos unos diez niños más por clase o unidad, ló cual hace pensar en un notable incremento de plantilla. Como, por lo demás, un centro docente debe tener más maestros que clases, el incremento debe ser aún mayor; en números absolutos se trata de una cantidad que pudiera acercarse a los cien mil.

Es curioso advertir que la historia se repite. Se trata de otro retraso histórico de nuestra pobre escuela. En 1899, Manuel B. Cossío, uno de los pedagogos más insignes de la Institución Libre de Enseñanza, anota: «Maestros en España, 30.000 para unos 18 millones de habitantes; en Inglaterra y Gales (sin Escocia ni Irlanda), 130.000 para otros tantos; alumnos: 1.100.000, por 5.500.000» (14). Ya vimos que por entonces la mitad o más de los niños españoles no tenían escuela. Puede haber alguna exageración en estas cifras (probablemente las españolas se acercan más a la verdad), pero se trata de diferencias grandes. El citado Cipolla considera también que toda sociedad industrial alcanza o sobrepasa los 5 maestros por cada 1.000 habitantes (la Ley Moyano, más humildemente, hablaba de una escuela de niños y otra de niñas por cada 500). Según este cálculo, España debería haber tenido por entonces unos 90.000, es decir, que hacia 1900 faltaban nada menos que 60.000 maestros.

Un autor británico, Eric Midwinter, rebaja bastante la cifra inglesa de maestros ofrecida por Cossío: 114.000 *teachers* en 1902, aunque confirma aproximadamente la de los alumnos (en ambos casos, enseñanza media incluida). Sea como fuere, quedan en pie enormes diferencias. Se dirá que España ha progresado considerablemente desde comienzos de siglo. En efecto, pero también los demás países europeos. Como escribe Midwinter: «For instance, the pupil-teacher ratio in 1910/11 (when, following the 1902 Act is was possible to judge elementary and secondary schools together) was 36; by 1950 it was 27; and by 1980 it was 19»». Y concluye unas líneas más abajo: «The halving of the pupil-teacher ratio since the 1900s is possibly the most notable achievement of English educational investment» (15).

Y si nos vamos a Francia, también comprobamos el atraso señalado por Lerena. Después de la derrota de Sedán frente a Prusia (1870) (16), Francia reacciona con energía. Los franceses pensaron que Sedán significaba la victoria del

(14) Manuel B. Cossío, *De su jornada. Fragmentos,* pp. 179-180. Madrid, 1966.

(15) Eric Midwinter, *Schools and Society. The Evolution of English Education,* p. 110 (Londres, Batsford Academic and Educational LTD, 1980).

(16) Desde comienzos del siglo XIX, Prusia es la nación más alfabetizada de Europa. Ya en 1850, las primeras estadísticas escolares muestran que los prusianos leen y escriben en un 80 por 100, el nivel europeo más alto de la época. El *Kaiser* decidió enseñar a sus reclutas a leer, y en 1870 sólo 3 de cada 100 soldados prusianos son analfabetos, frente a 22 en Francia o 59 en Italia. España no consta, pero por entonces adelanta Italia a España. Según el autor italiano Carlo M. Cipolla, de quien tomo estos datos, Italia estaba aún más atrasada que España en alfabetización hacia 1850. Véase su estudio *Educación y desarrollo en Occidente,* pp. 113 y 148 (Madrid, 1970).

maestro de escuela prusiano; lo dice Ferry y lo repiten todos los franceses: «Es el maestro quien ha vencido en Sedán» (17). El país vencido y humillado manda a su casa a los gobernantes responsables de la *débâcle* (Costa insiste en ello para denunciar lo que no se hizo aquí ni en 1814 ni en 1898). Y Francia revisa a fondo su escuela. Unos años después, en 1881, Ferry declara la gratuidad total, y el año siguiente se impone a los padres la obligación *d'envoyer ses enfants à l'école de 7 à 13 ans.* Un siglo después de la gran Revolución, Francia vive la que algunos denominan revolución escolar. En 1886/87, Francia cuenta con 136.819 *instituteurs* (18).

Pero hay más. Si pensamos en la educación preescolar, las necesidades suben de punto; no sólo quedan aún miles de párvulos sin escolarizar, sino que en este nivel no obligatorio debe rebajarse aún más la *ratio,* sin duda a menos de 20. Por lo demás, ¿qué hacer con los millones de analfabetos adultos? ¿No habría que ofrecerles posibilidades de instrucción? Creo, pues, que no es difícil demostrar que faltan cien mil maestros, quizá los mismos que en tiempos de Joaquín Costa (19).

2. LA DIRECCIÓN DEL COLEGIO PÚBLICO

Con ser importante la escasez de maestros y profesores, quizá lo sea aún más la evidente falta de organización que se advierte en los colegios públicos, unos centros que suelen estar desorganizados (amén de otras causas), porque la función directora está descuidada desde hace muchos años. ¿Quién manda o dirige los colegios? El director, claro. Ahora bien, ¿cómo se accede, por qué mecanismos se llega a director? ¿Qué competencias (aptitud y atribución) se le deben suponer? Para inquirir en lenguaje weberiano, ¿qué legitimidad ostenta?, es decir, ¿qué probabilidades tiene de ser obedecido y respetado? Y en otro orden de cosas, ¿cuánto dura su mandato? ¿Tiene descarga docente y cuánta en caso afirmativo? ¿Qué personal administrativo y subalterno le asiste en sus tareas?

Antes de consultar la vigente Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), conviene repasar la historia reciente. Después de aquel extraño ensayo que se hizo en 1965, en virtud del cual maestros con cinco años de servicios pudieron acceder, mediante la hispánica vía de las oposiciones, al cuerpo de Directores Escolares creado al efecto (declarado a extinguir por la Ley General de Educación de 1970), el problema siguió en pie. Hubo terna, nombramientos a dedo, a veces forzosos, provisionales siempre, elección entre los co-

(17) Turín, *Ibídem,* p. 195.

(18) Véase Antoine Prost, *Histoire de L'enseignement en France, 1800-1967,* pp. 193 y 108 (París, Armand Colin, 1968).

(19) Aun cuando la natalidad está bajando desde 1979, aproximadamente, aquí y ahora, se echan de menos miles de maestros. ¿Vamos a esperar unos cuantos años más para que los no nacidos resuelvan el problema?

legas del centro: con frecuencia nadie quiere la dirección. Es natural, quizás porque durante muchos años de esa delicada función se ha hecho cargo cualquiera.

Como es sabido, la LODE estipula que «el director del centro será elegido por el consejo escolar y nombrado por la Administración educativa competente» (art. 37.1). Pero lo decisivo viene después: «La duración del mandato de los órganos unipersonales de gobierno será de tres años» (art. 46.1). Y ahí está, a mi entender, el quid de la cuestión. Si al cabo de tres años el maestro-director vuelve a su prístina situación de maestro en régimen ordinario, hay que preguntarse si se va a comprometer verdaderamente; si la función dura tres cursos (y el primero es de aprendizaje), pudiera decirse que los directores escolares —hoy como ayer— lo son en funciones. La LODE es relativamente clara y pretende poner orden, y sin embargo, para empezar, sucede que en multitud de colegios nadie quiere ser director (es una pena que la ley no permita presentarse como candidato en el colegio de al lado). Con lo cual, obviamente, la Administración ha tenido que nombrar *manu militari;* sólo en la Comunidad de Madrid varios cientos. Y la cuestión se plantea: ¿Funcionará este sistema? ¿Pueden cambiar los centros de director cada tres años; cada menos si no hay voluntarios? Yo sospecho que no, pero habrá que esperar (20).

Cuando se habla de burocracia y de dominación burocrática, hay que recurrir al clásico por excelencia en estas cuestiones, a Max Weber, cuyo enorme saber le permitió escribir cosas como la siguiente: «El tipo puro de los funcionarios es *nombrado* por una autoridad superior. Un funcionario elegido por los dominados no tiene ya una figura puramente burocrática». Y poco después matiza que «la designación de los funcionarios por la elección de los dominados modifica en todos los casos la severidad de la subordinación jerárquica» (21). Miles de maestros se han convencido en sus propias carnes de que su elección no fue buena. Para ilustrar lo que quiere decir, Weber aduce un ejemplo americano: «Es un hecho conocido la superior aptitud e integridad de los jueces federales nombrados por el Presidente, frente a los jueces designados por elección en Estados Unidos». Y bien, tales nombramientos, ¿de acuerdo a qué criterios deben tomarse? Sería inocente entrar aquí en pormenores; pero estoy de acuerdo con el gran sociológo cuando dice: «El cargo es una *profesión.* Esto se manifiesta ante todo en la exigencia de una serie de conocimientos firmemente prescritos, que casi siempre requieren una intensa actividad durante largo tiempo, así como de pruebas especiales indispensables para la ocupación del cargo» (22). Este planteamiento es el que brilla por su ausencia.

Tal como se configura hoy la dirección de los centros, se echan en falta, no ya esos conocimientos firmemente prescritos a que alude Weber, sino —lo que

(20) Defendí esta postura en los números 28 y 121 de la revista *Comunidad Escolar.* Véanse «Dirección e inspección de escuelas» y «Directores en funciones».

(21) Weber, *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva,* p. 720 (México, 1964).

(22) Weber, *Ibídem,* p. 718. Y en la misma página, un poco antes: «la actividad burocrática... presupone normalmente un concienzudo aprendizaje profesional».

es más grave, lo decisivo— su posibilidad. ¿A qué profesor se le ocurrirá semejante dedicación? ¿Qué docente, ante una perspectiva de tres años, podrá pensar seriamente en dirigir? Puesto que la dirección, evidentemente, no es un cargo político, sino académico y profesional, ¿quién tomará la batuta para dirigir la orquesta, sabiendo que poco después, lo haga como lo haga, volverá a estar dirigido por el subordinado? El que se decida a ello, ¿qué probabilidad, decíamos, tiene de alcanzar obediencia y respeto? Sobre todo el respeto: el afecto no es absolutamente necesario, aunque viene muy bien (23). Pensar en obtener el consenso de la mayoría o en adoptar las decisiones de los órganos colegiados es salirse por la tangente. (Adviértase la sorprendente confesión de no pocos directores, que hacen gala de no tomar decisiones). Es lo que puede llamarse mando compartido, pero hay razones para pensar que suele tratarse de arreglos poco claros. Cuando el mando no es único, cuando las competencias no se hallan centralizadas —es decir, cuando cada cual va a su aire—, sobrevienen catástrofes como aquella no lejana del incendio de la Gomera. Y es que el mando, como señalaba una vez el general Manuel Díez-Alegría en conversación con Cela, no es cómodo porque tiene la espantosa servidumbre de la soledad. «Cualquiera que mande —añadía el prestigioso general—, cuando tiene que tomar una decisión está solo. Y si la toma en compañía, peor para él y peor para todos» (24).

Lo anterior vale en la guerra y en la paz. En fin, entiendo que mandar, dirigir o coordinar un centro de varios cientos de alumnos y varias docenas de profesores no está al alcance de cualquiera. La función directora debe profesionalizarse con sumo cuidado, y el director debe durar (25), y progresar si es posible. La *carrera docente* significa ir hacia adelante, volver a la situación de partida no parece una buena carrera. Suspuestos mérito y capacidad, como dice la Constitución, lo lógico es que, andando el tiempo, el director suba de categoría. Si los incentivos no encienden lo bastante —en la escuela y en todas partes—, existe el peligro de la indiferencia y el pasotismo.

3. LA ESCOLARIZACIÓN Y EL LUGAR DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Al hablar aquí de la enseñanza media o secundaria, puede suponerse que la incluyo con todos los derechos y deberes dentro del género «escuela». En rigor, la escuela comprende los grados primario y secundario; es la enseñanza que existe antes de la universidad, y sólo *lato sensu* se incluye hoy ésta en el sistema *escolar*. Según tiempos y países, la enseñanza primaria se fue extendiendo

(23) «No es necesario que a uno lo quieran para ser un dirigente eficaz, pero es necesario que lo respeten», Rober K. Merton, *Ambivalencia sociológica y otros ensayos,* p. 102 (Madrid, 1980).

(24) Véase la revista *Interviú,* 489, 1 de agosto de 1984.

(25) Cuando el Príncipe de Asturias hizo su último año de bachillerato en aquel magnífico colegio canadiense, la prensa informó ampliamente. Pues bien, uno de los motivos de orgullo del *college* era precisamente que había tenido pocos directores en algo más de cien años de existencia: habían durado un promedio de catorce años.

a todos los niños: hasta los 9, hasta los 13, 14 o más años. Ahora le toca el turno a la segunda enseñanza. Con unas u otras subdivisiones y denominaciones, los países más avanzados escolarizan a todos los chicos hasta los 18 años. No es aventurado suponer que más pronto o más tarde en España ocurrirá lo propio.

Pero si la enseñanza secundaria se generaliza, si lejos de toda selección, toda la población irá a la escuela hasta el final de la adolescencia, es evidente que aquélla se modifica, que se convierte en otra cosa. La cantidad vuelve a recobrar sobre la calidad y el elitismo desaparece. Hasta hace poco, permítaseme recordar, hasta la Ley de Educación de 1970, el bachiller se iniciaba a los diez años —previo un examen de ingreso— y duraba siete. Todo el que padeció y disfrutó de aquellos estudios y exámenes sabe bien que no estaban al alcance mental de cualquiera; el nivel era alto, y tanto si se tenía talento académico como si no, había que estudiar muchas horas. Estudiaban pocos y relativamente seleccionados alumnos que conocían las reglas del juego. Quienes quedaban fuera de esa selección (oficialmente inferiores en inteligencia, en esfuerzo, en condiciones sociales) iban a la escuela, si la había (26). La distribución en dos o en tres sectores era clara y hoy sabemos sin disputa que la prematura clasificación escolar obedecía y obedece primariamente a razones sociales: la sociología de la educación lo ha puesto de manifiesto de muchas maneras en todas partes. El hecho es que los selectos alumnos de bachiller garantizaron durante decenios un excelente nivel, un nivel —lógicamente— que llegó a ser superior al de otros países más extensamente escolarizados. No podía ser de otro modo, porque los talentos están repartidos por igual. Ahora la privilegiada situación de la enseñanza media se modifica. Con medio siglo de retraso, desde mediados de los años setenta, la escolarización en bachiller tiende a ampliarse a la totalidad. Esto es de justicia y hay que esperar que se haga con prontitud y eficacia.

Ahora bien, la enseñanza media para todos implica, por lo mismo, su conversión o reconversión en escuela secundaria; ausentes los constantes filtros, el descenso de nivel es inevitable. Entre todos hemos de procurar que el nivel no baje demasiado; si la altura no puede ser la que fue, debe ser comparable con la de los demás países europeos. Porque la educación general básica, naturalmente, no podía competir con el viejo bachiller elemental. Lo que en un principio pudo parecer un trasvase de conocimientos y disciplinas del bachiller a los cursos superiores de la básica, pronto se vio desmentido por la realidad. El alumno del instituto (27) iba a *estudiar* y hacía grandes esfuerzos por aprobar; pero la EGB la hacen todos y esto lo cambia todo. Porque chicos inteligentes

(26) Adviértanse las distintas connotaciones semánticas que aún laten en las palabras *colegio* y *escuela*. Lo dejó escrito Unamuno en sus *Recuerdos de niñez y mocedad:* «El colegio a que me llevaron no bien había dejado las sayas era uno de los más famosos de la villa. Era colegio y no escuela —no vale confundirlos—, porque las escuelas eran las *de balde*, las de la villa, por ejemplo, adonde concurrían los chicos de la calle». *Obras selectas*, p. 890 (Madrid, 1977).

(27) ¿Se ha observado que Unamuno y Ortega, los escritores y los periódicos todos escriben *escuela* e *Instituto?* Las razones de esta manera de escribir son mayúsculas, pero tan obvias que no hay que explicarlas.

y/o dispuestos a estudiar son los menos; como los tiempos demandan más y más educación —y el paro tiene mucho que ver con ello—, casi todos los adolescentes, de buena o mala gana, tienen que hacer el bachiller. De este modo, las enormes diferencias que existían entre la escuela y el instituto disminuyen necesariamente. ¿Qué significa esto?

Después de la *escuela de primeras letras* —de 6 ó 7 a 10 años aproximadamente— venían las *escuelas de gramática,* que fueron el origen de la enseñanza media. Asignatura clave era el latín, y aunque databan de tiempos medievales, se crearon muchas a partir del reinado de los Reyes Católicos (28). Desde su origen hasta ayer mismo, la segunda enseñanza estaba orientada principalmente a preparar a los estudiantes para el acceso a la universidad y se trataba de muy pocos (29). Pero —ya en vías de superar nuestro endémico retraso en este nivel— hay que replantearse la función y el lugar de la enseñanza media, que poco puede parecerse a aquellas escuelas de latinidad.

Lo curioso es que las demandas fundamentales se hicieron en su momento. Apenas se funda al Institución Libre de Enseñanza, el curso 1876/77, sus hombres se dan cuenta de que no es posible hacer nada útil sin atender a los grados precedentes. Como escribe Vicente Cacho Viu, «la fuerza de los hechos impuso a la Institución un cambio en sus actividades docentes». Y agrega: «A partir del curso 1878-79, sus esfuerzos se concentraron en la primera y segunda enseñanzas». Son las palabras iniciales del último capítulo de su obra sobre la Institución (30); un capítulo que se titula «La Institución recorta sus vuelos». Se diría más bien que los ampliaba. ¿Pero qué hechos imponen a la Institución concentrarse en las enseñanzas previas? Lo podemos leer en la obra de Cossío citada. En la temprana fecha de 1879, precisamente en el *Boletín de la Institución,* escribe el ilustre pedagogo: «Pero lo más urgente hoy en el mundo es evitar otro espectáculo aún más triste: el de los jóvenes que llegan a las aulas universitarias sin saber *oír,* ni *leer,* ni *pensar,* ni *decir lo que piensan.* He aquí el fin que debemos perseguir en el niño, hasta que llega el momento de dedicarse a una carrera. Por donde el límite que existe entre las llamadas primera y segunda enseñanza es un límite artificial sin razón de ser, y que debe borrarse, porque una y otra tienen el mismo objeto e idéntica manera de tratarlo» (31). La verdad es que no se le hizo caso; aquella sociedad semiágrafa tenía como necesidades previas la despensa y la escuela elemental. Y cuarenta años después, en 1919, Cossío vuelve a la carga: «Sólo en países de nueva formación, como los Estados Unidos de la América del Norte, más libres que los otros del peso de

(28) Véase Richard L. Kagan, *Universidad y sociedad en la España moderna,* pp. 84-93 (Madrid, 1981).

(29) Kagan consigna en la p. 92 el censo educativo de estas escuelas los años 1764/67. A excepción de Valladolid, con un 12,6 por 100 de muchachos esclavizados, las demás provincias estaban por debajo del 10 por 100. Burgos: 7,3; Zamora: 7,2; Sevilla y Cádiz: 4,7; León: 4,5; Palencia: 3,9; Badajoz: 3,6; Ciudad Rodrigo y Salamanca: 2,9; y así hasta Plasencia, con sólo el 1,0.

(30) Véase su obra *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitarioa (1860-1881),* p. 465 (Madrid, 1962).

(31) Cossío, *Ibídem,* p. 20.

las tradiciones, tomó la segunda enseñanza, al organizarse, y ha conservado siempre su verdadero carácter de escuela superior *(High School),* prolongación natural, sin diferencias sustanciales en cuanto a programa y métodos de la escuela primaria, por ser la que más responde a su naturaleza» (32). Se trata de un informe que Cossío emite en respuesta a una consulta oficial, y agrega que la segunda enseñanza se va orientando en todas partes hacia el modelo americano, que es hacia el que «debería orientarse también en España». Pero ya sabemos que no se siguió tan sabio consejo, antes bien, se hizo lo contrario: el orden decimonónico se mantuvo sin grandes cambios hasta bien entrados los años sesenta (el medio siglo largo de retraso que dice Lerena). Si nos fijamos en el plan de estudios de Magisterio de 1950, vigente hasta 1967, veremos que no se exigía el bachiller superior; once años, de los 6 a los 17, eran suficientes para hacer maestros (33). Entretanto, para impartir enseñanza secundaria hacían falta ocho años más. ¿No era una diferencia excesiva?

La escuela secundaria americana se concibe, en efecto, como prolongación de la escuela primaria o elemental. Es una consecuencia de la famosa *igualdad de condiciones* ya observada por Tocqueville. Pero España no generaliza la enseñanza media por tratarse de «una sociedad tremendamente estática», si bien es verdad que «este estatismo va desapareciendo» (34). Así pues, el desarrollo económico que se inicia hacia 1960 tiene no pocas consecuencias escolares: la extensión de la enseñanza media es una de ellas. Pero hasta ayer, la secundaria se configuraba en nuestro país más como prólogo de la universitaria que como epílogo de la primaria. Rompiendo con ésta, acentuaba diferencias que no tenían razón de ser. Sí, la preparación exigida para dar clase en los dos primeros grados era muy dispar; un disparate, pudiéramos decir. Con la exigencia del bachiller completo para acceder a las Escuelas —ahora Universitarias— de Magisterio esto se ha corregido. Pero hay más.

Por lo que respecta al *horario lectivo* también hay diferencias. En Alemania los maestros dan 28 horas de clase a la semana y los profesores de instituto, los *Gymnasiallehrer,* 24 (horas académicas de 45 minutos, según vieja tradición). En España, en institutos se dan hoy 18 horas (de sesenta minutos: exactamente igual que en Alemania), pero en básica no está del todo claro. Se dice que son 25 horas, cinco diarias, pero realmente es menos tiempo porque hay que descontar el descanso, normalmente media hora; aun así, la diferencia lectiva entre uno y otro nivel es un poco mayor en España. Que es lo que se trata de demostrar. Con todo, lo esencial estriba en la organización, en la distribución del horario: mientras en el instituto se dan *horas* de clase, en la escuela —tal vez como residuo del *totum revolutum* tradicional— hay dos sesiones de mañana y tarde, lo cual es muy probablemente la mejor carta de presentación de nuestra escuela.

---

(32) Cossío, *Ibídem,* p. 42.

(33) Cuya necesidad era perentoria, porque las Escuelas Normales estaban cerradas —por orden superior— desde 1938.

(34) Véase Julio Carabaña, *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX,* p. 271 (Madrid, 1983).

¿Y qué decir del *calendario?* Aunque también se tiende a unificar, hay que preguntarse por qué el curso académico del instituto empieza unos días o unas semanas después de la escuela, y por qué en junio se termina antes. Todos sabemos la respuesta: porque el instituto se regía o guiaba por la universidad del distrito; por eso se iniciaban las clases en octubre y no en septiembre.

Si hablamos de remuneraciones, lo mismo. En Estados Unidos el *teacher* de la escuela secundaria gana como promedio un cinco por ciento más que su colega de la primaria. En los sueldos de los maestros, mejor no entrar; aún se recuerdan viejos agravios comparativos que es mejor no menear (viejos agravios que gente joven ha padecido en sus carnes); lo cierto es que también se acortan diferencias. Y en cuanto a personal administrativo y subalterno, las diferencias siguen siendo asombrosas.

La extensión de la enseñanza media, siempre deseable, entraña sus peligros. Por lo pronto, queda claro que se trata de un salto cualitativo; llega un momento, dice Hegel, en que la cantidad se convierte en cualidad. La escuela secundaria ya ha dado ese salto y se halla en el punto de no retorno a la privilegiada situación de partida. Algunos temen que la calidad se vea seriamente afectada. Francisco Rodríguez Adrados, por ejemplo, teme que se produzca una simple *egebeización* de la enseñanza media (35). Aquí no podemos entrar en el análisis del contenido de los nuevos programas de bachillerato; pero hay que decir que los antiguos eran recargados e indominables por el estudiante medio. En lo que seguramente tiene razón Adrados es en el peligro que puede suponer para la cultura española la supresión del latín y la disminución de materias humanísticas.

En fin, un siglo después de Joaquín Costa, si bien podemos avanzar por el seguro camino de las sociedades europeas, es obvio que queda mucho por hacer. La tasa de analfabetos sigue muy por encima del 5 por 100, faltan unos cien mil maestros, los colegios están descapitalizados por falta de organización y de cabezas profesionalmente dedicadas, y la enseñanza media se halla en crisis de identidad, sin duda por su crecimiento. Un siglo después de Costa vemos cuánta razón tuvo en su manía escolar y cuán irresponsablemente fue desescuchado. Quiero terminar haciendo mías unas palabras que pronuncia en Zaragoza en 1906: «España tiene que encerrarse en la escuela y en la universidad como en un nuevo claustro materno, atacada de la manía del silabario, de la manía de la ciencia, como en otro tiempo don Quijote de los libros de caballerías, y no salir de allí hasta que, como al gusano de seda, le hayan nacido alas, hasta que se haya dado una cabeza nueva» (36).

---

(35) Véase «La Reforma del BUP, una amenaza para la cultura». En *El País,* 11 de diciembre de 1984.

(36) Costa, *Ibídem,* p. 298.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, J.: *La escuela española ante la Comunidad Europea,* Madrid, Fragua, 1983.

CACHO VIU, V.: *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881),* Madrid, Rialp, 1962.

CARABAÑA, J.: *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX,* Madrid, MEC, 1983.

CIPOLLA, C. M. (1962): *Historia económica de la población mundial,* Barcelona, Crítica, 1983.

— (1969): *Educación y desarrollo en Occidente,* Barcelona, Ariel, 1970.

COSSIO, M. B. (1929): *De su Jornada. Fragmentos,* Madrid, Aguilar, 1966.

COSTA, J. (1900): *Reconstitución y europeización de España y otros escritos,* Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1981.

KAGAN, R. L. (1974): *Universidad y sociedad en la España moderna,* Madrid, Tecnos, 1981.

LERENA, C.: *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura econtemporánea,* Madrid, Akal, 1983.

MERTON, R. K. (1976): *Ambivalencia sociológica y otros ensayos,* Madrid, Espasa-Calpe, 1980.

MIDWINTER, E.: *Schools in Society. The Evolution of English Education,* Londres, Bastford Academic and Educational Ltd, 1980.

PROST, A.: *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967,* París, Armand Colin, 1968.

TURIN, Y. (1963): *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición,* Madrid, Aguilar, 1967.

WEBER, M. (1922): *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva,* México, Fondo de Cultura Económica, 1964.

E S T U D I O S

EL RETORNO DE LA POSMODERNIDAD. REFLEXIONES PEDAGOGICAS SOBRE EL NUEVO *FIN DE SIÈCLE* (*)

JÜRGEN OELKERS (**)

«Ni Jesús ni el diablo,
Ah, no. Entre ellos,
entre ellos...»
(C. F. Ramuz)

La relación de la pedagogía con la *modernidad* es doble; por una parte, la educación se refiere por entero a una nueva sociedad; por otra, la educación se contrapone desde el principio, críticamente, a la modernidad como teoría. Esto se explica por el distanciamiento respecto a un concepto de razón raramente científico, que nunca fue una categoría indiscutida de la pedagogía, sino que siempre fue recibida junto con la «naturaleza» y la «moralidad». Además, la pedagogía clásica nunca se desprendió de la religión, sino que fundó su concepto del bien en el horizonte mental cristiano. La pedagogía no fue en su núcleo materialista (como la Ilustración francesa) o positivista (como las ciencias empíricas). Había que educar al niño en el sentido de la naturaleza (Rousseu), de la moralidad (Pestalozzi) o del cosmos divino (Fröbel), y no simplemente en consonancia con las ciencias. La moral cristiana, y no la razón científica, fundamentó la dinámica de la pedagogía primitiva, que sólo en el curso del siglo XIX desarrolló aspiraciones científicas en el sentido actual del término.

La concepción filosófica de la pedagogía clásica, obra principalmente de Kant (cf. Weisskopf 1970), iba encaminada a mostrar su compatibilidad con el concepto idealista de razón, e incluso a presentar la pedagogía como su forma práctica más propia. En el sentido de Kant, una educación para la razón equivale a una educación para la moralidad, porque él presupone que el hombre aspira por naturaleza a alcanzar su perfección. Pero la pedagogía se orientó demasiado concretamente al sujeto y perdió a finales del siglo XIX, sobre todo por influencia de la nueva psicología infantil, su fundamento idealista en el as-

(*) La tesis que sigue está tomada parcialmente de un proyecto de investigación sobre la «pedagogía del siglo XIX», apoyado por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Escuela Superior de Lüneburg.

(**) Hochschule Lüneburg. República Federal de Alemania.

pecto teológico y filosófico. Hoy cabe preguntar si con este paso trascendió la modernidad o más bien dejó intacta su problemática secular.

El modelo racionalista de la modernidad es hoy objeto de una amplia discusión bajo el lema de la *posmodernidad,* pero también fue atacado en el *fin de siècle* y se formularon posiciones alternativas, sin limitarse a proseguir el romanticismo (Friedell, 1904, p. 110). Yo parto de los supuestos de que la «posmodernidad» tiene poca relación con el romanticismo (cf. Garvin, 1980), pero heredó, en cambio, el sentimiento vital y el núcleo teórico de ese tránsito de un siglo a otro que por primera vez fue denominado «fin». En cualquier caso, el debate actual ofrece notables analogías con determinadas posiciones y temas de diversos autores de *fin de siècle,* que no aparecen al azar, sino que tienen su origen, porque hoy afrontamos con una actitud similar un problema análogo: las consecuencias de la modernidad para el sujeto, para su sociedad y para sus creencias básicas.

Desarrollaré la tesis de este artículo en tres pasos y adoptaré una orientación pedagógica: procuraré primero disipar ciertas irritaciones que van ligadas al uso relativamente incontrolado del término «posmodernidad» (1.º); analizaré después los temas y teoremas de la filosofía, la literatura y el arte de finales de siglo, para exponer la continuidad de *esta* posmodernidad (2.º); indagaré, en fin, las consecuencias para la pedagoría «moderna», que no siguió este proceso o se desentendió de él y sufrió, no obstante, su influencia (3.º).

1. MODERNIDAD Y POSMODERNIDAD

La posmodernidad no puede retrotraerse arbitrariamente en la historia (Eco, 1986, p. 77), pero tampoco es un «hecho» en el sentido de una época cultural totalmente nueva (Jameson, 1986a, p. 26), como si tal época fuese algo «socialmente» consistente, y no el mero resultado de una atribución. El que habla de «posmodernidad» debe aclarar primero lo que entiende por «modernidad», de forma que el observador pueda examinar sus posiciones.

Sólo se puede hablar de «modernidad» estableciendo límites. Esta estrategia se remonta a principios de la Edad Media, concretamente a la distinción entre el *modernus* y el *antiquus* (Freund, 1957; Zimmermann, 1974), que se utilizó para designar una diferencia cronológica, pero adquirió muy pronto —en el siglo XIII— perfiles de estrategia política. El nuevo modelo argumentativo permitió tres cosas: la delimitación clara de la propia época frente a la corriente del tiempo histórico (Gossmann, 1974, p. 40), su definición como «decadencia» o «progreso» y la valoración correspondiente de las dimensiones temporales así construidas. Lo *nuevo* y lo que tiene porvenir, transciende así al espacio próximo de la realidad inmediata y puede concebirse como apropiación del pasado superior o como tendencia progresiva del propio presente frente a cualquier pasado.

La Ilustración abandonó la primera posibilidad, la superioridad de la Antigüedad *(loc. cit.,* pp. 48 ss.), en favor de un progreso ilimitado en el futuro (1). Esto no modificó el modelo de los debates políticos en torno al concepto, pero sí la estructura temporal de la «modernidad», que a partir de entonces sólo podía proyectarse hacia adelante (hacia lo desconocido) y tenía que establecer unas fronteras hacia atrás. Al mismo tiempo se incrementó el *tempo* o ritmo temporal: cada modernidad posee un *quantum* limitado de tiempo; y esta duración disminuye siempre en el modelo de progreso abierto, incluso cuando «modernidad» y «progreso» se equiparan. El que quiera prolongar esta duración sólo podrá hacerlo afirmando la modernidad de lo anticuado. En cualquier caso, las afirmaciones sobre modernidad tienen que contraponer lo más enérgicamente posible lo «viejo» y lo «nuevo» y relacionarlos con la línea valorativa de lo «anticuado» y lo «que tiene porvenir», de tal forma que el propio planteamiento aparezca ante el público presente como superior.

También la afirmación de un «posmodernismo» utiliza esta posibilidad, concretamente mediante radicalizaciones (Bergfleth, 1985, p. 91), y transposiciones de conceptos clave (Baudrillard, 1982, p. 74) y, sobre todo, negando la razón de la otra parte. La nota especial de la posmodernidad consiste, como se mostrará, en cuestionar —con Nietzsche (Habermas, 1983, pp. 759 y ss.)— *la razón como tal.* No se trata de un mero fenómeno de moda. En este punto se ha señalado, muy justificadamente, la existencia de un problema (Wellmer, 1985, p. 28).

El uso actual de la palabra «posmoderno» (2) ha sido calificado de cambiante, sugestivo y precipitado (Martin, 1980, pp. 143; Honneth, 1984, p. 893 y Bürger, 1983, p. 177). Esto no tiene nada de extraño, ya que las discusiones políticas en torno a los conceptos rara vez toman en consideración las necesidades analíticas de explicitación. Pero es significativo que lo «moderno» y lo «posmoderno» aparezcan contrapuestos en muy diversos campos y sólo parezcan tener en común la pretensión de imponer una vanguardia contra la modernidad «clásica». El juego polémico de los «posmodernos» se orientó en un principio contra el funcionamiento *Bauhaus* de la arquitectura, contra los *modern classics* de la literatura y contra los experimentos envejecidos de la música dodecafónica. Sólo *después* de estos debates (prevalentemente americanos) derivó el concepto

(1) La *querrelle des anciens et des modernes* prepara este camino, porque concibe el presente como ápice de la historia. Pero no se puede interpretar el propio presente como «moderno» en este sentido, y concebir la historia como progreso incesante. Esta segunda idea presupone que el «tiempo» aparece como irrepetible y fluyendo en una sola dirección: hacia adelante. Pero esta noción de tiempo debe combinarse con ciertas teorías del progreso para obtener el concepto de modernidad de la Ilustración, que equivale al «horizonte abierto de una creciente perfección de lo futuro» (Jauss, 1965, p. 168).

(2) Es significativa la trayectoria que ha seguido el concepto de «posmoderno». Tras algunas menciones incidentales en la crítica literaria de los años 30 y 40, Arnold Toynbee lo utilizó (1979, t. 1, p. 81; t. 2, cap. XII) para designar un cambio de época en la historia universal desde 1875. En concepto fue utilizado —haciendo referencia a Toynbee (Köhler, 1977, pp. 11 y ss.)—, casi al mismo tiempo en la teoría americana de la arquitectura (Venturi, 1966) y en crítica literaria (Fieldler, 1971; Hassan, 1971), para designar asimismo el nacimiento de una nueva época.

en disputa filosófica, sobre todo a través del postestructuralismo francés y la sociología de la «sociedad postindustrial».

En la disputa en torno al postestructuralismo pareció que se había alcanzado ese nivel de generalidad (en la afirmación y en la negación), que faltaba en los debates particulares sobre la modernidad, convertida en *establishment,* de la literatura y del arte (Kramer, 1986, p. 7). Pero la disputa sólo adquirió perfil y dramatismo cuando se equiparó la «modernidad» con la interpretación que el idealismo alemán había hecho de la sociedad burguesa. Sólo ahí cabe hablar de un *proyecto* de «modernidad» (Habermas, 1981, 1985), que se defiende contra el nihilismo y la decadencia. La posición defensiva puede expresarse en la pregunta sobre si la sociedad moderna ha iniciado en el siglo XX una etapa desde la cual *no* se emancipará ya en dirección a los ideales básicos de la razón burguesa. Tras el fracaso de la filosofía de la historia tradicional, la pregunta es aún más incisiva: si es aceptable lo que Kant llamó, con pretensión de validez universal, *razón.*

El que plantea así la «posmodernidad», debe negar la pretensión de ésta de ser una modernidad agresiva y debe rechazar la posibilidad atribuida de *antiquus.* No puede dejarse en manos del adversario el juicio sobre lo anticuado y lo que tiene porvenir, al precio de la modernidad misma. Por otra parte, precisamente en la época moderna cada una de estas diferencias se base en una diferencia fundamental: «Si la época moderna se introdujo en una ruptura radical con el pasado, ello supone implícitamente el reconocimiento de que sólo desde este nuevo comienzo era posible abordar y conocer lo que debía haber sido siempre el tema fundamental» (Blumenberg, 1976, p. 24). La misma violencia posee el discurso de la Ilustración: la razón tiene que afirmar, al precio de su pretensión, que ha descubierto aquellos principios que debían haber regido la historia, pero que nunca se formularon en forma válida.

Por otra parte, la pretensión de la razón no debe tomarse a nivel empírico, sino exactamente como Kant la describió: la pretensión de una razón práctica, fundamentada transcendentalmente y, sin embargo, con efectividad intramundana, con Dios como «legislador supremo» (WW VIII, p 808), y el debate como punto de Arquímedes (WW VI, p. 393), sin negar por ello la libertad del hombre. El posestructuralismo ha intentado hacer estallar esta fundamentación por ambos lados, el empírico y el transcendental. La base del primer intento es el concepto de «juego lingüístico» de Wittgenstein, que Lyotard (1986, p. 35) pone como fundamento de su tesis principal: «La razón cognitiva (reside) en las reglas de juego lingüístico». La diferencia con la modernidad de Kant consiste en que esta razón sólo puede fundamentar circularmente y, por tanto, sin punto de Arquímedes: «Es cierto que no puede darse la razón de la razón sin incurrir en círculo, pero la facultad de formular nuevas reglas (axiomáticas) aparece en la medida en que se siente una "necesidad" de tales reglas» *(loc. cit.,* p. 35). Esto es válido, para *todos* los juegos linguísticos, entre los cuales la ciencia (y con ella el concepto moderno de verdad) no representa ningún caso especial. La crítica de la razón no parte, pues, de las ciencias, porque también éstas funcionan prag-

máticamene y pueden modificar sus juegos lingüísticos según las necesidades. «El dudar de la razón no tiene su origen en las ciencias, sino en la crítica del metalenguaje, es decir, en la decadencia de la metafísica» *(loc. cit.,* p. 39).

Pero también la metafísica de Kant es superable, como ha mostrado Derrida. Esa metafísica está referida, pradójicamente, a la finitud y no a la infinitud (cf. Lyotard, 1985, p. 36); pero la ilustración no puede ser destruida por el Apocalipsis (Derrida, 1985, pp. 59 y s.). También el grandioso proyecto kantiano sobre un «reino de Dios en la tierra» (WW VIII, pp. 753 ss.), estaba sometido a la profecía sobre el *fin* del mundo, aunque Kant no abordase este punto desde las bases de la filosofía de la historia *(loc. cit.,* pp. 788 y ss.). Pero la renuncia a esta filosofía cristiana de la historia supone, según Derrida, «un apocalipsis sin apocalipsis... un apocalipsis sin visión, sin verdad, sin revelación... un apocalipsis más allá del bien y el mal» (Derrida, 1985, pp. 87 y s.). La visión de Kant había afirmado aún el triunfo del «principio bueno sobre el malo» (WW VIII, pp. 751 y ss.) en la *comunidad ética;* pero Derrida rompe el hechizo de esta comunidad ética a la manera de Beckett: «Sólo hay un apocalipsis *sin* apocalipsis». (Derrida, 1985, p. 89) y, por tanto, *no* una catástrofe definitiva, sino su simulacro.

La teoría pragmática del juego lingüístico y la crítica irónica de la ilustración llevada hasta su final tienen algo en común: la negación de una «racionalidad finita que parte de la posibilidad de un progreso ilimitado, regulado por la idea de la razón en sentido kantiano y por la posibilidad de un acuerdo para la paz perpetua» *(loc. cit.,* p. 128). La ruina (no la reformulación) del concepto de razón trae todas las consecuencias de la posmodernidad, que Frederic Jameson ha descrito como disolución de los «modelos profundos» de la teoría: el «modelo hermenéutico del dentro y el fuera», el «modelo dialéctico de la esencia y la apariencia», el «modelo freudiano de lo latente y lo manifiesto», el «modelo existencialista de autenticidad e inautenticidad», como también la «gran oposición semiótica de significante y significado» (Jameson, 1986, pp. 56 y ss.).

Estos pares conceptuales se refieren a la razón desde ángulos diferentes: la comprensión hemenéutica, el desenmascaramiento en la crítica de la ideología, la aclaración terapéutica, el diálogo libre y la relación no ambigua entre lenguaje y realidad. En todos estos casos se presume que hay algo en lo profundo que se aproxima a la razón más de lo que aparenta la superficie. Si se anula el concepto de razón, las oposiciones pierden contenido, quedan vacías, el sujeto permanece ciego y la modernidad desaparece. Jameson constata esto como un hecho cultural y no sólo como interpretación, y menciona cuatro criterios de la «cultura de la posmodernidad» (Jameson, 1986a, p. 27): una *nueva superficialidad* que resulta de la pérdida de la dimensión de profundidad; la *pérdida* consiguiente *de historicidad;* un *estado emocional* totalmente nuevo que se deja llevar de las «intensidades», y la dependencia de estos fenómenos de una *tecnología* totalmente nueva que postula, a su vez, *un nuevo sistema de economía mundial* (Jameson, 1986, p. 50).

Los cuatro criterios se basan en teoremas postestructurales: los *fines hominis* (Derrida, 1976) (3); la *posthistoire,* al menos de los intelectuales (Lyotard, 1985, pp. 9 y ss.) (4), la prevalencia de la informática, con la consiguiente pérdida de la «realidad» materialista (Baudrillard, 1982, pp. 45 y ss.) y, finalmente, la relevancia prioritaria de los problemas de referencia lingüística (Derrida, 1976, pp. 422 y ss.). Dejando de lado la jerga específica, se pueden establecer cuatro criterios hipotéticos que son fundamentalmente para la posición de la posmodernidad.

1. La teoría actual de lo subjetivo debe prescindir de las dimensiones profundas de lo general, asumidas por la razón orientada en el sujeto desde Descartes y Leibniz; en este sentido se puede hablar de *muerte del sujeto.*

2. A la razón orientada en el sujeto estuvo ligada, desde la metafísica cristiana, una filosofía de la historia que fue el presupuesto para el desarrollo del pensamiento histórico; con la desaparición de la filosofía de la historia, desaparece la *historicidad* como categoría de la conciencia.

3. La *sociedad moderna* sólo puede concebirse desde la perspectiva de la tecnología de la información, y las interpretaciones anteriores (de la sociología del siglo XIX) han caducado; esta sociedad no crea libremente su propia utopía y tampoco puede ser guiada en esta dirección con ayuda de un sujeto colectivo. Su característica fundamental es la variedad heterogénea, no la unidad.

4. El problema fundamental del conocimiento deriva de la pérdida de la referencia natural y, por tanto, del lenguaje; la *diferencia* irreductible *entre lenguaje y realidad* es la premisa para toda nueva teoría, incluso de signo izquierdista, una vez desenmascarados los «trucos» (Lyotard, 1979, p. 81) de toda teoría, y después que la «apatía» teórica se ha hecho una posibilidad real. La teoría y el arte aparecen como equivalentes, porque ambos montan únicamente juegos estéticos.

Es indudable que estos postulados de la «modernidad» en el sentido del idealismo alemán se contradicen entre sí y no pueden resolverse «dialécticamente»

---

(3) El «anuncio» del «final» del sujeto (cf. Derrida, 1985, pp. 60 y ss.) no significa la negación de la existencia singular (Lyotard, 1985, p. 60). El final del yo *burgués* (Jameson, 1986, p. 60) es sólo el final de la conexión entre el yo-mónada y la pretensión universal del conocimiento y de la moral (en este sentido, una idea antihumanista, como interpretó Heidegger; Derrida, 1976, p. 113 y ss., y 120). Jameson, por lo demás, es heredero a nivel teórico de Arnold Gehlen cuando habla de sentimientos que «flotan libremente» en el espacio social (Jameson, 1986, p. 60).

(4) Lyotard (1985, pp. 16 y ss.) constata la pérdida del «sujeto futuro, universal», en cuyo nombre «el pensamiento acusa», y que impone al mismo tiempo la modificación práctica. Por eso no puede haber un progreso de la humanidad y, al margen de lo que pueda significar el «desarrollo», es ya imposible justificar este desarrollo con la promesa de una emancipación de toda la humanidad» *(loc. cit.,* pp. 64 y ss.). Hay que distinguir, en todo caso, entre el final de la *teoría* burguesa de la historia y lo que se llama desde Cournot *poshistoire,* sobre todo en la significación de Gehlens como «cristalización» definitiva de la sociedad industrial (cf. Böhringer, 1982).

(Bürger, 1983, p. 191; más extensamente Wellmer, 1983). La modernidad como filosofía de la sociedad burguesa creyó poder formar al hombre conforme al bien general y en su figura óptima; creyó poder planificar racionalmente el futuro social con hombres cultos y, merced a una relación transparente entre lenguaje y realidad, resolver todos los conflictos o mantenerlos al menos por debajo del umbral de la guerra.

Pero a esta interpretación se puede oponer la época *histórica* de la industrialización y secularización, cuyos efectos pudieron preverse definitivamente a finales del siglo XIX. Por eso Lyotard (1986, p. 13) sitúa *aquí,* no sin razón, el inicio de la «posmodernidad», ya que, además de todos los cambios sociales y técnicos producidos, surgieron entonces estos tres presupuestos que iban a diferenciar el siglo XX de la era siguiente:

1. La pérdida de vigencia de la causalidad mecánica en física y, con ello, de una naturaleza totalmente determinada; ya no se podía contraponer a la naturaleza el reino, radicalmente diferente, de la libertad humana.

2. El desmoronamiento del bien en sentido cristiano en la filosofía, sobre todo por la recepción de Friedrich Nietsche; esto vino a socavar la base de legitimación de las religiones sustitutivas del siglo XIX, incluida la religión del superhombre.

3. La erosión de la forma objetiva en las artes y su disolución en variantes de la individualidad, quedando como única constante la ruptura permanente, que da lugar a nuevas formas y tendencias (Wellmer, 1985, p. 56), incluida la subjetividad estética, que no imita ya a un cosmos o a la moral.

No por ello cesa el lenguaje postulatorio de lo «general»; pero las legitimaciones, hasta cierto punto ingenuas, resultan imposibles. Las fundamentaciones burguesas de la *libertad* (frente a la necesidad), de la *moralidad* (en la distinción estricta del bien y el mal) y del *sujeto* (como entidad que está ahí), llevan a aporías insolubles, una vez desaparecidos sus presupuestos —mecánica, religión y estética objetiva.

Los procesos correspondientes se realizan lentamente, contradictoriamente, sin una conexión interna, y culminan por primera vez en el *fin de siècle* (5). La ruptura implacable, y ya no parcial, con lo burgués que acontece entonces, se produce a espaldas de estos hechos nuevos, y conviene analizarla para comprender los extraños comienzos de la posmodernidad y también su «retorno».

(5) *Fin de siècle,* representado el año 1890 en París como comedia, puede entenderse en sentido muy estricto; por ejemplo, aplicándolo sólo a *Vienne début d'un siècle* (Piel, 1975) o simplemente como «los últimos cinco años del siglo pasado» (Friedell, 1912, p. 78). Yo utilizaré un concepto más amplio que abarca determinadas corrientes de la literatura, filosofía y arte entre 1890 y 1914, definidas por los tres criterios de indeterminación física, antiesencialismo ético y libertinaje estético.

2. FIN DE SIÈCLE

Un diálogo de Dorian Gray recoge en forma insuperable el talante literario que prestó su capacidad expresiva al *fin de siècle:*

— *Fin de siècle* —murmuró Lord Henry.

— *Fin du globe* —contestó la anfitriona.

— Yo desearía que fuese *fin du globe* —dijo Dorian suspirando—.

La vida es una gran decepción.
(Wilde, *Obras completas,* 1, p. 196).

La filosofía de la Ilustración no podía concebir un *fin du globe,* porque el progreso abierto es incompatible con el fin del mundo. Su última gran especulación, el espíritu absoluto de Hegel, presupone aún la inmortalidad del mundo. Pero a finales del siglo XIX era posible especular, precisamente en física, en virtud del segundo principio de la termodinámica, con la posible muerte por calor del universo (Boltzmann, 1898, parte II, pp. 251 y ss., 256 y ss.), que permitía entrever un final lejano, pero realista. La física confirmó en cierto modo al Apocalipsis, pero en unas dimensiones insospechadas.

A finales de siglo proliferaron las ideas sobre la decandencia del mundo, acompañadas de una amplia tematización de la muerte en la literatura y el arte, que apagó el optimismo de la época del fundador del positivismo. La muerte *en* la vida fue una de las metáforas preferidas, que el joven Hoffmansthal empleó así, paradigmáticamente, en 1891: «La vida es para nosotros un amasijo de fenómenos dispersos; la gente se conforma con cumplir un deber profesional rutinario, y nadie pregunta más. Hay fórmulas estereotipadas para todo, la corriente de lo tradicional nos lleva por la vida. El azar nos nutre, el azar nos enseña... Vivimos una vida muerta. Sofocamos nuestro yo, uno puede ser feliz con esa vida, pero es terriblemente miserable» (G. W. VIII, pp. 118-119).

Se trata de una reacción a los «innumerables, fugaces, superficiales contactos y encuentros en el tráfago de la humedad moderna» (Zerbst, 1904, p. 43), a la *social vagueness* de la gran ciudad (James, 1946, pp. 114 y s.), que fue interpretada como pérdida de identidad y «verdadera enfermedad» de la época (Hart 1899, pp. 58). La complejidad de la vida moderna lleva a la superficialidad y la exterioridad institucional (Zerbst, 1904; pp. 10 y ss., 32 y s., y 45), frente a la cual pudo afirmarse y radicalizarse el yo como instancia «interna» amenazada *(loc. cit.,* p. 123). La «interioridad» pasó a ser la auténtica instancia de la verdad, contrapuesta al «hombre de la objetividad del siglo XIX» (Hart, 1899, pp. 52 y s.; en términos parecidos Bahr, 1891, pp. 146 y ss.). La verdad se apartaba de la realidad (Ball, 1946, p. 66; Hart, 1899, p. 3), una idea que pareció ineludible como experiencia del nuevo arte (Bahr, 1897, pp. 193 y s.).

La radicalización afectó a la «interioridad» misma, que no aparecía ya como alma cristiana, pero tampoco como fragmento romántico, sino que era obser-

vada como asociación o *collage:* «Yo soy mil yoes, y mi yo-personalidad, que aparece en la mirada interior como algo totalmente inconexo, para la visión exterior consta de infinitos yoes» (Hart, 1899, p. 258). Egon Friedell llamó a este cambio el triunfo del *homme impressioniste:* «El talante espiritual del *fin de siècle,* significa la victoria definitiva del impresionismo... La impresionabilidad potenciada, provocada por la avalancha de los estímulos, se convierte en incapacidad de hacer algo que no sea el mero percibir... El hombre ya no puede concebir la experiencia como unidad. En la corriente de la conciencia emergen las impresiones como ondas sueltas; emergen y desaparecen; el impresionismo pasa a ser un fin en sí» (Friedell, 1912, pp. 78 y s.). La filosofía de la Ilustración contaba aún con un «sujeto» estable y seguro que podía exteriorizarse en la sociedad. Friedell comprobó la «interiorización casi patológica del hombre», donde el *mundo exterior* irrumpe como un intruso, porque la percepción sólo acepta «*una* realidad: el alma» *(loc. cit.,* p. 79). Y el «alma» no es ya, como en la mitología cristiana, el receptáculo de Dios, sino la caja de resonancia de la interioridad, que quiere liberarse de todas las ataduras externas.

Esto lleva a consecuencias radicales, ya que la ciencia, la filosofía y la lógica pueden considerarse como perspectivas externas (Hart, 1902, pp. 132 y s.), y todo lo general, sobre todo la obligación general (*loc. cit.,* p. 167 y s.), puede ser impugnado. La liberación se identifica entonces con la *vivencia* auténtica (*loc. cit.,* p. 132), con el *placer* (Zerbst, 1904, p. 154 y *passim*), o es la «creación orgánica de formas nuevas y naturales» de *convivencia (ibidem loc. cit.,* p. 33). La institución en cuanto tal puede aparecer como enemiga del hombre (Friedell, 1912, p. 33; Zerbst, 1904, p. 10), a la que se opone subversivamente la libre cadena de asociaciones —el *collage* del «sí mismo».

De este modo quedan anticipados con claridad los cuatro temas de la posmodernidad: la muerte del sujeto esencial o del sujeto de la razón se concibe como disolución de la unidad de lo general y de lo particular, en favor de una teoría radicalizada de la singularidad impresionista; el desmoronamiento de la historicidad aparece como reducción a la vida en el aquí y ahora (Hart, 1902, p. 151); la utopía social se interioriza y se eleva a la condición de «alma moderna» (Messer, 1899, p. 91,| afirmándose en un escepticismo anárquico frente a toda autoridad y toda creencia (Gumprecht, 1892, pp. 2 y 74); el lenguaje público considera la vanguardia como algo abstracto y convencional, no fiable como espejo de la realidad ni idóneo para la expresión de la vivencia y de la verdad interior (Hart, 1902, pp. 127 y ss.).

Estas «aventuras de Cagliostro de la modernidad» (Ball, 1946, p. 178) se interpretaron como *décadence,* y los seguidores de Nietzsche las consideraron como condición del «progreso espiritual» en la modernidad (Kaatz, 1892, p. 78; Panwitz, 1909, pp. 138 y ss.). La condición es aceptar la desintegración del «bien» en sentido cristiano (Kniepf, 1892, pp. 14 y ss., y 62 y ss.), y concebir la libertad o la responsabilidad desde la acción espontánea del yo singular. Lo «bueno» es «vivir y ser uno mismo» (Schellwien, 1892, p. 107), sin que el obrar deba o pueda depender del «bien» absoluto (Zerbst, 1904, p. 119).

La libertad de la ilustración iba ligada a la razón objetiva, de la que el sujeto no podía disponer a su arbitrio. El *fin de siècle* desenmascaró esta razón como «conceptualmente abstracta» (Hart, 1899, p. 59), y como una razón que no había conducido a la libertad, sino a la «esclavitud» *(loc. cit.,* p, 300). Este sistema racionalista de leyes y de causalidades científicas sólo tenía dos salidas: la superación de la «era de la razón» en la fantasía *(loc. cit.,* p. 59) o su muerte. «Crece la desafección frente a la existencia; el *spleen* aniquila», escribió Huysmans (1981, p. 226), y Tolstoi asumió en su imperativo radical de austeridad la misma decadencia del género humano (Tolstoi, 1901, pp. 86 y ss.). Estas alternativas no dejan ningún margen para el modelo de progreso de la Ilustración, ni siquiera a nivel teórico (cf. Kniepf, 1892, pp. 106 y s.).

No hay que olvidar que el *fin de siècle* fue precursor de la posmodernidad, pero esa relación se consideró sólo en referencia al talante anímico, bajo conceptos como pesimismo (Lyotard, 1986, pp. 120 y ss.; Honneth, 1984, pp. 898 y s.) o *décadence* (Lyotard, 1985, pp. 27 y s.; 1985, pp. 60 y s.), que no pueden agotar el contenido de esta analogía. Hay que considerar asimismo los intentos de concebir adecuadamente los temas de la vanguardia estética, sin perderse en un vago pesimismo. Esta tesis se puede verificar, sobre todo, en la modernidad vienesa (cf. Schorske, 1982), donde la teoría del sujeto, la filosofía del lenguaje, la crítica de la sexualidad, el concepto de causalidad de la física y la teoría del arte, sufrieron modificaciones significativas de las que deriva también directamente la posmodernidad, de suerte que, en esta perspectiva, la mediación del postestructuralismo no hubiera sido necesaria:

1. L'homme impressioniste de Friedell se remonta a Ernst Mach, que abandona las concepciones del sujeto como sustancia y elementaliza el yo. Lo primero no es el yo y su unidad, que no pueden presuponerse, sino que son los elementos (sensaciones). «El yo no es una unidad determinada, invariable y estrictamente delimitada... Lo importante es sólo la continuidad» de los elementos y, por tanto, el «yo-complejo» agregado (Mach, 1900, pp. 16 y ss.). Por eso Mach puede negar la idea del «hombre general» en favor de la particularidad radicalizada, donde entran también las «peculiaridades aleatorias» de otras personas *(loc. cit.,* p. 215). El yo-*collage* se las arregla sin «dimensiones de profundidad» y es interpretado como algo que fluye en el tiempo, con la única limitación de la muerte.

2. Karl Kraus (cf. Heller, 1981) investigó el funcionamiento de un lenguaje altamente convencionalizado, pero sólo pudo darle como respuesta una teoría de la decadencia que estilizaba la «imagen primigenia perdida» del lenguaje (Kraus, 1913, p. 69). Fritz Mauthner abordó el tema más radicalmente, aplicando un nominalismo pragmático del lenguaje que rechaza la teoría de la copia o reproducción (Mauthner, 1982, tomo II, pp. 21 y ss.), y asume un relativismo subjetivo (Mauthner, 1982, tomo I, pp. 422 y ss.). Describe el lenguaje como una realidad propia que funciona conforme a unas reglas de juego y como institución social *(loc. cit.,* pp. 25 y ss., y 42 y ss.), y que sólo las «grandes abstracciones de la filosofía conciben de otro modo: sustancialmente. Pero los con-

ceptos filosóficos son meras palabras y «el azar de la pequeña experiencia personal determina lo que el individuo se representa con las palabras» (Mauthner, 1982, tomo III, pp. 628 y ss., y 635 y ss.). No hay «en» el lenguaje ningún otro contenido general que supere la pluralidad de los distintos modos de utilización.

3. La sexualidad fue ese tema silenciado de la época que fue saliendo a la luz paulatinamente. A ello contribuyeron en principio dos modelos: el psicoanálisis de Freud, por una parte, y la crítica agresiva de la sexualidad de Weininger, por otra. Karl Kraus (1913a, p. 20) tuvo razón sólo a medias cuando denunció el psicoanálisis como «acto de venganza» de la «inferioridad», ya que, si bien puede ser legítimo aplicarse el psicoanálisis a sí mismo, el modelo terapéutico de Freud se basa fundamentalmente en una clarificación mediante el diálogo, clarificación que no existe en la lucha de los sexos de Weininger, porque el hombre y la mujer se enfrentan irreconciliablemente como la forma y la materia (Weininger, 1980, pp. 391 y ss.). Pero esta lucha derivó en ideología arbitraria en los cafés de Viena y allanó, paradójicamente, el camino a un feminismo radical que ataca el modelo biológico fundamental y no hace sino invertir los frentes.

4. El «dios de la causalidad», que Julius Hart (1899, p. 300) trató con desprecio, fue abolido ya por Ernst Mach en 1872, concretamente con la propuesta de «sustituir el *concepto de causa* por el *concepto* matemático *de función*» (Mach, 1900, p. 66; cf. Mach, 1872). Mach, al igual que Mauthner, niega la teoría de la copia o reproducción del conocimiento, que sustituye por una economía de la ciencia (Mach, 1982, pp. 457 y ss.). Todo conocimiento está sujeto a las condiciones económicas de selección y ajuste, cuyas reglas Mach denomina «instrucciones de copia». La «ley causal» expresa sólo «la dependencia de los fenómenos entre sí» *(loc. cit.,* p. 478), pero no refleja una realidad que está ahí. «La ciencia sólo puede copiar conjuntos de esos *elementos* que solemos llamar sensaciones. Se trata de la *conexión* de tales *elementos» (loc. cit.,* p. 484). Lo propio del conocimiento científico no es captar y describir correctamente *una* realidad. Sus conceptos designan sólo reacciones esperadas de los objetos (Mach, 1976, p. 134), y no los objetos mismos *(loc. cit.,* p. 136). Y los hechos así descritos no arrojan un *quantum* fijo de «realidad».

5. La teoría del arte, en fin, pasó a ser definitivamente, en el transcurso del siglo XIX, la teoría del artista; pero la subjetividad impresionista del *fin de siècle* elevó esta teoría, de nuevo, a la condición de copia de la experiencia de la gran ciudad, que hizo nacer el «poeta de la calle». Así llamó Friedell (1912, pp. 123 y ss.) a Peter Altenberg, cuya «escritura impresionista» iba a captar y expresar la celeridad de las nuevas realidades (Wysockt, 1986, pp. 35 y s.). Altenberg comparó la impresión con el sonido que, en cierto modo, queda «sin acorde *redentor»* (Altenberg, 1979, tomo II, p. 103), y por eso, como forma literaria, sólo puede aparecer en elementos sueltos. Esto no implica disonancia, sino sólo inconexión, una alineación de *«detalles minuciosos»* (Altenberg, 1979, tomo I, p. 195), que no componen un todo. Esta idea es mucho más radical que la teoría de la armonía de Schönberg, por ejemplo, donde el sonido «extraño»

puede ser aún una consonancia (Schönberg, 1911, pp. 355 y ss.). Más radical que Altenberg es, por otra parte, el dadaísmo de Hugo Ball, que «sobre todo en *Tenderenda der Phantast* (Ball, 1984, pp. 377-417)— disolvió incluso la secuencia lógica en los fragmentos literarios para sustraer el lenguaje al racionalismo.

Estos temas no pasaron al olvido por el hecho de que la ciencia y el arte se diferenciasen más netamente, ni por el abandono de las pretensiones seudorrevolucionarias de la literatura (Lublinski, 1909, pp. 308 y ss.). Su influencia continuó precisamene porque contradecían determinadas posiciones básicas de la «razón» y del «progreso»: supuestos sustancialistas sobre «el» sujeto, una metafísica general «del» lenguaje, un arte orientado en reglas y formas tradicionales, una definición incuestionada y rutinaria de la sexualidad y, en fin, una imagen determinada de la naturaleza que está dominada por la relación legal entre «causa» y «efecto» (6).

El debate actual de la posmodernidad prolonga las tendencias contrapuestas y las radicaliza con una referencia más estricta (postestructuralista) al problema filosófico de la razón. Pero sus cuatro temas capitales aparecen pensados y, en cierto modo, también vividos precursoramente en el *fin de siècle.*

1. La *muerte del sujeto,* significó la radicalización de la percepción «interna», que fue debatida bajo el lema de la «impresionabilidad», y cuya conclusión radical fue que se había roto el vínculo entre lo general y lo especial. Lo que Stirner y Nietzsche habían iniciado (Schellwien, 1892) fue continuado por Mach a su modo y traducido a la literatura por Altenberg.

2. La *pérdida de la historicidad* se manifestó de un doble modo: como *post-histoire* y como giro estético hacia la interioridad. En ambos casos, la pérdida del futuro colectivo supuso la pérdida del pasado, y su razón profunda fue la desintegración de la causalidad determinista, de la que había vivido en definitiva la filosofía de la historia clásica.

3. «Modernidad» no significó ya «sociedad», sino el nuevo arte y la nueva literatura, el sentimiento histórico del primer final del siglo después de la industrialización y la secularización. Ese sentimiento no encerraba ninguna utopía social, a menos que se confunda con ella la protesta literaria, que se nutría de la libre subjetividad y no obedecía a ningún programa político-social. Los conceptos sustitutivos, como la «comunidad» o el «pueblo», eran simplemente fórmulas de protesta. La propia vida,

(6) Esto requiere una aclaración de cara a la Ilustración histórica: el *éclaircissement* francés tuvo como prespuesto la física de Newton, recibida a través de Voltaire; sólo así cabía criticar los dogmas de la Iglesia. El sujeto debía ser educado con arreglo a un plan (y no de acuerdo con su naturaleza; Rousseau fue el crítico de la Ilustración), lo cual tenía también como condición unos roles sexuales estables. El arte se orientaba en la belleza de la naturaleza, como demuestra de modo impresionante la pintura americana del siglo XVIII (Cf. Novak, 1980). Y el lenguaje, en fin, no se disolvía en su uso empírico, sino que estaba dotado de sustancias metafísicas.

al margen de toda forma institucional, no podía sustentar ya programas políticos o sociales radicales.

4. La «crítica del lenguaje» se expresó como una desconfianza radical frente al lenguaje oficial, cuya estandarización hermética en los medios de comunicación social sólo puede contrarrestarse con nuevos códigos estéticos. Mauthner anticipó a nivel teórico el problema referencial actual, que Wittgenstein expresó después en la forma de una teoría relativista de los «juegos lingüísticos» que ha influido en muchos críticos de la modernidad.

3. PEDAGOGIA Y MODERNIDAD

Si se entiende por «modernidad» aquello que la filosofía idealista asoció con el futuro de la sociedad burguesa, es decir, la forma organizativa conforme a la razón práctica, entonces esa modernidad debe concebirse como un proyecto *pedagógico,* ya que la sociedad sólo puede hacerse «racional» si se educa a sus sujetos con arreglo a estas máximas. Ya el *doble* intento de fundamentación de Rousseau en *Emile* y en *Contrat social* demuestra la escasa conexión que tenían el proyecto político y el proyecto pedagógico. Pero la pedagogía idealista pudo encontrar en la educación del *hombre* (en lugar del ciudadano) su fórmula de consenso, que iba a materializarse en la escuela de formación general.

Este consenso nunca fue unánime, aunque pudo utilizarse instrumentalmente como instancia legitimadora en la construcción del sistema escolar del siglo XIX. Pero en el *fin de siècle* se produjo una crítica radical de la escuela (7), que cuestionó dos elementos esenciales del proyecto pedagógico de la modernidad: la teoría emancipatoria de la educación y su forma institucional o escuela estatal de la sociedad industrial. Fue esta equiparación lo que provocó las críticas; «todos los reformadores de la pedagogía creían interesarse por los niños; pero ellos eran reformadores desalmados, optimistas desalmados, que sometieron a los niños a la disciplina y convirtieron las escuelas en correccionales en aras del futuro, de una utopía, para modelar a los niños según la propia fantasía» (Mauthner, 1980, p. 388).

Esta crítica tenía con frecuencia una salida pesimista (*loc. cit.,* p. 397; Hauer, 1910, pp. 38 y ss.; Hart, 1899, pp. 11 y ss., 44-63 y *passim*), que la *posthistoire* pedagógica llegó a estilizar. «Las grandes ideas perdieron en las escuelas toda su vitalidad, se hicieron abstractas y aburridas porque se insufló en ellas la intención formativa» (Rilke, 1965, p. 588). Se pudo describir la escuela como instru-

(7) Muchos autores del *fin de siècle* interpretaron la educación organizada como una causalidad negativa cuya expresión especial era la escuela pública (cf. Oelkers, 1987). La crítica de algunos autores posmodernos (Lyotard, 1985, pp. 16 y s., y 47 y ss.; Lyotard, 1986, pp. 26 y s.; Baudrillard, 1982, p. 82) sigue en general esta línea. Son pocos los que se pronuncian sobre la educación en sentido optimista (cf. Jameson, 1986, pp. 95 y ss.).

mento de dominio del Estado moderno (Kaatz, 1893, p. 11), sobre todo porque asumía una forma *organizativa* (Horneffer, 1908, p. 39) (8). De ese modo una opinión pública que abarcaba mucho más que la vanguardia cuestionó por primera vez desde la Ilustración la legitimidad de la escuela. Y este medio esencial de la revolución burguesa fue considerado como inadecuado en el momento mismo en que había encontrado una difusión general.

La pedagogía, una vez más, sólo pudo reaccionar a esta crítica en forma ambigua. Tenía que aprobarla moralmente, pero no podía, so pena de negarse a sí misma, aceptar sus implicaciones antimodernas o «anarquistas» (cf. Guex, 1913, pp. 627 y ss.). De haber previsto al *longue durée* de la posmodernidad, la pedagogía hubiera asumido un programa que para ella era suicida, pero la cuestión era cómo eludir esta consecuencia. ¿Cómo puede fundamentarse la *educación* sin una razón general, ligada al aquí y ahora del presente, en una concepción meramente subjetiva de la «modernidad», y ante unos problemas referenciales insolubles del lenguaje? Las teorías pedagógicas necesitaban siempre las seguridades diametralmente opuestas: la razón de la general, la esperanza del cambio histórico, un programa de reforma social y una referencia estable de lenguaje y realidad. Si no se tiene todo esto, como conjunto, la concepción clásica de la «educación» pierde sentido.

El desarrollo de las teorías en pedagogía desde el final de siglo se puede entender como una experimentación con esta situación, aunque no iba a extraerse de ella ninguna consecuencia «posmoderna». El talante de *fin de siècle no* debía sustituir los temas clásicos de la educación, si bien eran necesarias ciertas adaptaciones a las nuevas teorías, adaptaciones que la pedagogía del siglo XVIII y de principios del siglo XIX no habia conocido. Esta estrategia arriesgada puede aclararse en tres ejemplos que tuvieron notable importancia para la pedagogía del siglo XX: la *pedagogía de la cultura,* inspirada en las ciencias del espíritu, de los años veinte reaccionó al proceso de la conciencia histórica en el siglo XIX y, por tanto, al desmoronamiento de los sitemas idealistas; la *education progressive* del pragmatismo partió de los movimientos de emancipación y de los procesos de democratización y combinó la educación con las condiciones de desarrollo de la ciencia; por último, la radical *pedagogía desde el niño* asumió algunas ideas de la nueva psicología infantil y de la biología evolutiva y concibió la educación «natural» como crecimiento de las fuerzas internas de cada niño.

1. La pedagogía de la cultura basó su problemática en la hipótesis de la «historicidad del mundo», interpretada no mediante la teoría del progreso, sino como experiencia de contingencia de la sociedad moderna. El cambio histórico

(8) A veces se hacía responsable a la escuela de todo lo negativo: la «opresión de la personalidad» (Ostwald, 1909, p. 29), el desarrollo físico y anímico equivocado de los niños (Benda, 1900, pp. 41 y ss.), o también el «débil sentimiento nacional» de los alemanes (Gurlitt, 1903, p. 23). Los poetas criticaban a los «funcionarios de la enseñanza, machacones, maniáticos» del sistema escolar, elogiando en cambio la «vitalidad» y la «vida» (Hofmannsthal, G. W., VIII, p. 620), es decir, precisamente lo que no era organizable y estaba al margen de la moral profesional de los pedagogos (Oelkers, 1986).

permanente no discurre de modo continuo, sino antilineal y antiteleológico; pero tiene unos resultados, contrariamente a lo que hacía suponer su apariencia relativista. En el cambio se forman unas estructuras que pueden definir un futuro de larga duración. Este argumento institucional sirvió de base a la definición de la tarea pedagógica, que pudo describirse como «iniciación» (W. Flitner) del sujeto en la cultura objetiva. A pesar de la historicidad del mundo, no todo cambia bruscamente y por eso es posible la educación.

Sin embargo, esta teoría suscita arduos problemas, ya que la conciencia histórica sólo puede responder al tema de la legitimación con referencia a una época y, por tanto, a un contexto y no en general, en el sentido de la aceptación de unos principios y reglas válidas a través del tiempo y el espacio. Pero las máximas pedagógicas se han formulado siempre en este sentido: la «formación del género humano» o el «respeto al niño» no eran principios relativos que pudieran ser válidos o no según el contexto y el marco temporal. Su validez era incondicional y el marco teórico era *idealista,* ya que el supuesto básico era que los principios generales de la educación no pueden ser desmentidos por la práctica, sino a lo sumo eludidos. Otro tanto cabe decir, y con énfasis, sobre las categorías básicas de la pedagogía de la cultura inspirada en las ciencias del espíritu.

2. Otro modelo pedagógico ofreció John Dewey, que en su obra *Democracy and Education* (1916) trazó las líneas maestras de una educación moderna orientada a la experiencia científica y en el desarrollo de la sociedad democrática. La crisis de la metafísica, decisiva para las aporías de la pedagogía de la cultura, no interviene aquí, ya que el escepticismo filosófico se convierte en la duda controlada dentro de la investigación metodológica de la realidad, investigación que aparece identificada con el pensamiento mismo (Dewey, 1964, pp. 198 y ss.). La educación debe variar con la edad y ha de adaptarse al modelo de sociedad, que es la vía de toda experiencia de aprendizaje y de todo obrar orientado a resultados positivos. Por eso la educación *es* «desarrollo» *(loc. cit.,* pp. 75 y ss.), pero no en un sentido teleológico, sino como «organización incesante» de la experiencia misma *(loc. cit.,* p. 75).

Los problemas de este esquema aparecen en la definición del bien, que por un lado se relativiza en sentido pragmático *(loc. cit.,* pp. 453 y ss.) y por otro hace referencia en sentido absoluto a la «sociedad buena» *(loc. cit.,* pp. 458 y s.). No puede sacrificarse la meta en aras de la propia *progressive education.* Pero el tratamiento de este axioma es aleccionador: Si una de las características de la «modernidad» de finales del siglo XIX y principios del XX es que se mantiene en una relación *dialéctica* de lo positivo y lo negativo (Sydow, 1921, pp. 258 y ss.), reconociendo, por tanto, lo negativo y no excluyéndolo en favor del bien, entonces hay que decir que le pedagogía de la reforma de Dewey no es moderna, que se debe educar para el bien y sólo para el bien es para él tan obvio que no hay en un sistema la menor huella de las *fleurs du mal,* del *annui* o de la *décadence.*

3. La decadencia es en la pedagogía de final de siglo *anatema* u objeto de repudio (por ejemplo, Lietz, 1897, pp. 84 y ss.; Gurlitt, 1906, p. 66; Horneffer, 1909, pp. 19 y s.), porque se considera la educación sólo en sentido moral y, por tanto, desde el bien. Esto es válido también, en cierto modo, para la *pedagogía* psicológica *desde el niño,* que en todo caso concibe el bien desde el desarrollo interior del niño y cuenta con un crecimiento positivo de las fuerzas, con tal que las condiciones externas sean adecuadas. Esta condición liberal de la pedagogía se complementa con una definición estética de la educación, concebida como desarrollo de las formas expresivas que son propias del niño y brotan de él. El niño puede aparecer así *como* artista (Götze, 1898; Sully, 1909, cap. IX) cuyo genio es fuente de toda originalidad. Y la «personalidad» como condición *y* meta de la educación (Gurlitt, 1905) se define sobre todo por su originalidad.

También este optimismo pedagógico se contradice con la disolución y la decadencia, y sólo aceptó la crítica a la educación pública para confrontarla con la imagen de la mejor pedagogía, que debía estar al servicio de la autorrealización y romper así la estructura básica de la formación organizada (Key, 1906, pp. 260 y 408). Pero así se produjo, con más claridad que en Dewey y en la pedagogía de la cultura, una ruptura radical con la pedagogía clásica, ya que el «desarrollo del alma infantil» (Gangsberg, 1909, p. 196) no se fundamenta en la naturaleza humana general ni en el bien universal, sino únicamente en sí misma. Es bueno aquello que favorece el desarrollo individual y no lo que sería lo mejor para todos, pues esto no puede ser simplemente «autorrealización».

Pero los tres esquemas viven, por decirlo así, a la sombra de la «posmodernidad», pues aceptan la crítica histórica al idealismo, la definición social del bien y la disolución de lo general en sentido filosófico en favor de un sujeto individual y de su desarrollo único. No obstante, formula sus principios en términos *generales, no* parten de una validez histórica y socialmente *limitada* de sus postulados y aplican fundamentaciones *idealistas* que niegan la caducidad y el relativismo, aunque los hechos calamitosos del siglo XX hubieran podido sugerir esta conclusión. Las tres posiciones aceptan que la educación es una fuerza primordial que, bien manejada, abre una esperanza de futuro incluso más allá de la realidad negativa.

Evidentemente, este optimismo es inevitable si se ha de seguir hablando de «educación». Sin duda el proyecto de futuro debe diferenciarse de la educación misma. Lo que se puede aprender de las arriesgadas reducciones de la pedagogía del siglo XX es la necesidad de anticipar el futuro por medio de proyectos pedagógicos, porque sólo así pueden expresarse simbólicamente los potenciales de esperanza. Sólo de este modo se puede lograr una cierta confianza en el futuro imprevisible, confianza que no se puede ya articular en ninguna forma de antipedagogía basada en el *fin de siècle.* Pero lo nuevo en la dinámica cultural e intelectual iniciada de ese modo es la relativización cada vez más acelerada de los propios conceptos. Resulta cada vez más difícil creer en proyectos de futuro para una educación mejor si se prevé que *no* se podrán realizar.

La modernidad fue un proyecto *pedagógico* en unas circunstancias teóricas muy simples: definición estable del bien, teoría progresista de la historia, razón práctica y una subjetividad orientada hacia ella. El *fin de siècle* y sus prolongaciones «posmodernas enseñan que estas circunstancias no existen ya. Pero ello no representa sin más una pérdida, ya que sólo de este modo dialéctico se comprueba que el carácter de proyecto de la modernidad es inacabable y la educación y su teoría tienen que contar *con ello.* Lo peculiar de la modernidad está en permitir diferentes situaciones y en hacer de la heteronomía la experiencia fundamental. Su carácter «ambivalente» no debe interpretarse simplemente como «escisión» que pudiera superarse con el esfuerzo pedagógico. En él reside precisamente la norma de todas las posibilidades de pensamiento y acción que la modernidad ofrece. Es obvio que la teoría «general» debe ser, en consecuencia, cautelosa; pero ¿la pedagogía, con su lastre tradicional, puede adaptarse a esta situación?

Después de la pedagogía, para su desgracia, dejó pasar el *fin de siècle* con una actitud más bien despectiva, conviene quizá hacer la siguiente reflexión: Los principios pedagógicos suscitan siempre problemas de legitimación de tipo general si se cuestionan a fondo sus axiomas. Pero cualquier respuesta imaginable que se ofrezca, sólo podrá presentarse, a su vez, en forma axiomática, si se admite la validez de la demostración de Gödel. Sería decisiva, pues, la introducción de *nuevos* axiomas, bien para sustituir otros antiguos o simplemente para poder reclamar otros terrenos sin eliminar *todos* los axiomas. Así procede, por ejemplo, el juego de la pedagogía de la cultura, de la *progressive education* o la pedagogía desde el niño, que encontraron aceptación porque pudieron hacer plausible su modernidad *sin* abandonar el pensamiento pedagógico. Este quedó adaptado a nuevas situaciones teóricas, pero no cambió en su estructura —necesidad de lo general, definición desde el bien, marco idealista—, tampoco al precio de las aporías en las que han de moverse los provocadores. ¿Por qué no ha de ser lo mismo en la nueva posmodernidad?

BIBLIOGRAFIA

ALTENBERG, P.: *Ausgewählte Werke. Aphorismen, Skizzen und Geschichten,* edit. D. Simon, 2 tomos, Munich, 1979.

BAHR, H.: *Zur Kritik der Moderne. Gesammelte Aufsätze. Erste Reihe,* Zürich, 1890.

BAHR, H.: *Die Uberwindung des Naturalismus. Als zweite Reihe von Zur Kritik der Moderne»,* Dresde/Leipzig, 1891.

BAHR, H.: *Renaissance. Neue Studien zur Kritik der Moderne,* Berlín, 1897.

BALL, H.: *Die Flucht aus der Zeit,* Lucerna, 1946 (1.ª ed. 1926).

BALL, H.: «Tenderenda der Phantast», en H. Ball, *Der Künstler und die Zeitkrankheit. Ausgewählte Schriften,* edit. por H. B. Schlichting, Frankfurt a. M., 1984, pp. 377-417 (escrito en 1914-1920); 1.ª ed. 1967).

BAUDRILLARD, J.: *Der symbolische Tausch und der Tod,* Munich, 1982 (orig. francés 1976).

BENDA, TH: *Nervenhygiene und Schule,* Berlín, 1900.

BERGFLETH, G.: «Die Allheit der Welt und das Nichts. Metaphysische Fragmente», en B. Mattheus y A. Matthes (eds.), *Ich gestatte mir die Revolte,* Munich, 1985, pp. 66-93.

BLUMENBERG. H.: *Aspekte der Epochenchwelle: Cusaner und Nolaner,* ed. revis. y ampl. de Die Legitimiä der Neuzeit», 4.ª parte, Frankfurt a. M., 1976.

BOHRINGER, H.: «Die Ruine in der Posthistorie», en *Merkur,* 406 (1982), pp. 367-375.

BOLTZMANN, L.: *Vorlesungen über Gastheorie,* II parte, Leipzig, 1898.

BÜRGER, P.: «Das Altern der Moderne», en L. V. Friedeburg y J. Habermas (eds.), *Adorno-Konferenz, 1983,* Frankfurt a. M., 1983, pp. 177-197.

DERRIDA, J.: «Fines hominis», en J. Derrida, *Randgänger der Philosophie,* Frankfurt/Berlín/Viena, 1976, pp. 88-123 (orig. francés, 1972).

DERRIDA, J.: *Die Schrift und die Differenz,* Frankfurt a. M., 1976a (orig. francés, 1967).

DERRIDA, J.: *Apokalypse,* Graz/Viena, 1985 (orig. francés, 1983).

DEWEY, J.: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik,* Braunschweig, 1964 (orig. americano, 1916).

ECO, U.: *Nachschrift zum «Namen der Rose», Munich (orig. italiano, 1983).*

FIEDLER, L.: *Collected Essays,* 2 vols., Nueva York, 1971.

FREUND, W.: *Modernus und andere zeitbegriffe des Mittelalters,* Colonia/Graz, 1957.

FRIEDELL, E.: *Novalis als Philosoph,* Munich, 1904.

FRIEDELL, E.: *Ecce Poeta,* Berlín, 1912.

GANSBERG, F.: *Produktive Arbeit. Beiträge zur neuen Pädagogik,* Leipzig, 1909.

GARVIN, H. R. (ed.): *Romanticism, Modernism, Postmodernism,* Lewisburg/Londres/Toronto, 1980.

GÖSSMANN, E.: «"Antiqui" und "Moderni" im 12. Jahrhundert", en A. Zimmermann (ed.), *Antiqui und Moderni. Traditionsbewußtsein und Fortschrittsbewußtsein im späten Mittelalter,* Berlín/Nueva York, 1974, pp. 40-57.

GÖTZE, C.: *Das Kind als Künstler,* Hamburgo, 1898.

GUEX, F.: *Histoire de l'instruction et de l'education,* 2.ª edic., revisada y corregida, Lausana, París, 1913.

GUMPRECHT, R.: *Modernes Seelenleben. Bertrachtungen über die Tendenz des modernen Seelenlebens,* Leipzig, 1892.

GURLITT, L.: *Der Deutsche und sein Vaterland. Politisch-pädagogische Betrachtungen eines Modernen,* Berlín (8), 1903.

—: *Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit,* Leipzig, 1905.

—: *Erziehung zur Mannhaftigkeit,* Berlín (2), 1906.

HABERMAS, J.: «Die moderne - ein unvollendetes Projekt», en: J. Habermas, *Kleine politische Schriften,* I-IV, Frankfurt a. M., 1981, pp. 444-464.

—: «Der Eintritt in die Postmoderne», en: *Merkur,* 421 (1983), pp. 752-761.

—: *Der philosphische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen,* Frankfurt a. M., 1985.

HART, J.: *Der neus Gott. Ein Ausblick auf das kommende Jahrhundert. (=Zukunftsland, Band I),* Florencia/Leipzig, 1899.

—: *Die neue Welterkenntnis. (=Zukunftsland, band II),* Leipzig, 1902.

HASSAN, I.: *The Dismenberment of Orpheus. Toward a Postmodern Literature,* Nueva York, 1971.

HAUER, K.: *Von den fröhlichen und unfröhlichen Menschen. Gesammelte Essays,* Viena/Leipzig, 1910.

HELLER, E.: Karl Kraus, en: E. Heller, *Enterbter Geist. Essays über modernes Dichten und Denken,* Frankfurt a. M., 1981, pp. 331-370.

HOFMANNSTHAL, H. VON: Maurice Barrès (1891), en: H. von Hofmannsthal, *Gesammelte Werke,* edit. por B. Schoeller, Bd. VIII: *Reden und Aufsätze I: 1891-1913,* Frankfurt a. M., 1979, pp. 118-126.

HOFMANNSTHAL, H. VON: Ludwig Gurlitt (1907), en: H. von Hofmannsthal, *Gesammelte Werke,* edit. por B. Schoeller, Bd. VIII, *Reden und Aufsätze I: 1891-1913,* Frankfurt a. M., 1979, pp. 619-621.

HONNETH, A.: «Der Affekt gegen das Allgemeine. Zu Lyotards Konzept der Postmoderne», en *Merkut,* 430 (1984), pp. 893-902.

HORNEFFER, A.: *Erziehung der modernen Seele,* Leipzig, 1908.

—: *Künstlerische Erziehung* (I. Teil de E. und A. Horneffer. Das Klassische Ideal, edic. especial), Leipzig, 1909.

HUYSMANS, J. K.: *Gegen den Strich,* Zürich, 1981 (orig. francés, 1884).

JAMES, H.: *The American Scene. With Three Essays from «Portraits of Places»,* ed. introd. por W. H. Auden, Nueva York, 1946 (1.ª edic. 1907).

JAMESON, F.: «Postmoderne-zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus», en: A. Huyssen y K. R. Scherpe (eds.), Postmoderne, *Zeichen eines kulturellen Wandels,* Reinbek b., Hamburgo, 1986, pp. 45-102.

—: «Ideologische Positionen in der Postmodernismus-Debatte», en *Das Argument,* 155 (1986a), pp. 18-28.

JAUSS, K. R.: «Literarische Tradition und gegenwärtiges, Bewußtsein der Moderniä. Wortgeschitliche Betrachtungen», en: H. Steffen (ed.): Aspekte der Moderniä, Göttingen, 1965, pp. 150-197.

KAATZ, H.: *Die Weltanschauung Friedrich Nietzsches. Erster Teil: Cultur und Moral,* Dresde/Leipzig, 1892.

KAATZ, H.: *Die Weltanschauung Friedrich Nietzsches. Zweiter Teil: Kunst und Leben,* Dresde/Leipzig, 1893.

KANT, I.: «Von einem neuerdings erhobenen vornehmen Ton in der Philosophie» (1796), en *Werke,* edit. por W. Neischedel, *Band VI: Schriften zur Metaphysik und Logik 2,* Frankfurt a. M. 1968, pp. 377-396 (cit. WW VI).

—: «Die Religion innerhalb der Grenzen der Bloßen Vernunft» (1793), en *Werke,* edit. por W. Weischedel, *Band VIII: Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie 2,* Frankfurt a. M., 1968, pp. 645-879 (cit. WW VIII).

KEY, E.: *Der Lebensglaube. Betrachtungen über Gott, Welt Seele,* Berlín (2), 1906.

KNIEPF, A.: *Theorie der Geisteswerthe,* Leipzig, 1892.

KÖHLER, M.: «"Postmodernismus": Ein begriffsgeschichtlicher Uberblick», en *Amerikastudien,* 22 (1977), pp. 8-18.

KRAMER, H.: «Modernism and its Enemies», en *The New Criterion, 4, 7 (marzo 1986), pp. 1-7.*

KRAUS, K.: *«Nachts», en Die Fackel,* 381/382/383 (1913), pp. 69-74.

KRAUS, K.: «Nachts», en *Die Fackel,* 376/377 (1913a), pp. 18-25.

LIETZ, H.: *Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft?,* Berlín, 1897.

LUBLINSKI, S.: *Der Ausgang der Moderne. Ein Buch der Opposition.* Dresde, 1909.

LYOTARD, J. F.: *Apathie in der Theorie,* Berlín, 1979 (orig. francés, 1977).

—: *Grabmal des Intellektuellen,* Graz/Viena, 1985 (orig. francés, 1984).

—: *Die Mauer des Pazifik,* Gaz/Viena, 1985 (orig. francés, 1984).

—: *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht,* Graz/Viena, 1985 (orig. francés, 1984).

MACH, E.: *Die Geschichte und die Wurzel des Satzes der Erhaltung der Arbeit,* Praga, 1872.

—: *Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen,* Jena (2), 1900 (1.ª edic. 1886).

—: «Der Begriff», en: E. Mach, *Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung,* Darmstdat, 1976, pp. 126-143 (1.ª edic. 1905).

—: *Die Mechanik. Historisch-kritisch dargestellt,* Darmstadt, 1982 (1.ª edic. 1883).

MARTIN, W.: «"Postmodernism: Ultima Thule or Seim Anew?», en: H. R. Garvin (ed.), *Romanticism, Modernism, Postmodernism,* Lewisburg/Londres/Toronto, 1980, pp. 142-154.

MAUTHNER, R.: «Schule», en: F. Mauthner, *Wörterbuch der Philosophie. Neue Beiträge zu einer Kritik der Sprache. Band II,* Zürich, 1980, pp. 388-398 (1.ª edic. 1911).

—: *Beiträge zu einer Kritik der Sprache.* Bd. I: Zur Sprache und zur Psychologie; Bd. II: Zur Sprachwissenschaft; Bd. III: Zur Grammatik und Logik. Frankfurt/Berlín/Wien, 1982 (1.ª edic. 1901-1902).

MESSER, M.: *Die moderne Seele,* Leipzig, 1899.

NOVAK, B.: *Nature und Culture. American Landscape and Painting, 1825-1875,* Londres, 1980.

OELKERS, J.: «Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik», en *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik,* 62, 4 (1986), pp. 487-506.

—: «Reformpädagogik», en: R. Winkel (ed.) *Pädagodische Epochen von der Antike bis zur Gegenwart,* Düsseldorf, 1987.

OSTWALD, W.: *Wider das Schulelend. Ein Notruf,* Leipzig, 1909.

PANNWITZ, R.: *Die Erziehung* (=Die Gessellschaft, edit. por M. Buber, Bd. XXXII), Frankfurt a. M., 1909.

PIEL, J.: «Vienne début d'un siècle», en *Critique* (agosto-septiembre 1975), pp. 751 y ss.

RILKE, R. M.: «Das Jahrhundert des Kindes» (1902), En: R. M. Rilke: *Sämtliche Werke, Bd. 5: Worpswede-Rodin-Ausfsätze,* Frankfurt a. M., 1965, pp. 584-592.

SCHELLWIEN, R.: Max Stirner y Friedrich Nietzche, *Erscheinungen des modernen Geistes, und das Wesen des Menschen,* Leipzig, 1892.

SCHÖNBERG, A.: *Harmonielehre* (=Universal-Edition, n.º 3370), Leipzig/Viena, 1911.

—: Schorske, C. E.: *Wien. Geist und Gesellschaft im Fin de siècle,* Frankfurt a. M., 1982 (orig. americ., 1980).

SULLY, J.: *Untersuchungen über die Kindheit. Psychologische Abhandlungen für Lehrerund gebildete Eltern,* Leipzig (3), 1909 (orig. inglés, 1895).

SYDOW, E. VON: *Die Kultur der Dekadenz,* Dresde, 1921.

TOLSTOI, L. N.: *Uber die sexuelle Frage,* Leipzig, 1901.

TOYNBEE, A. J.: *Der Gang der Weltgeschichte,* M. e. Einf. de J. Cohn; Bd. 1: Aufstieg und

Verfall der Kulturen; Bd. 2: Kulturen im Ubergang. Munich (3), 1979 (orig. inglés, 1946/1957).

VENTURI, R.: *Complexity and Contradiction in Architecture,* Nueva York, 1966.

WEININGER, O.: *Geschlecht und Charakter. Eine prinziplielle Untersuchung,* Munich, 1980 (1.ª edic. 1903).

WELLMER, A.: *Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne,* Vernunftkritik nach *Adorno,* Frankfurt a. M., 1985.

WESSKOPF, T.: *Immanuel Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie,* Zürich, 1970.

WILDE, O.: *Sämtliche Werke,* edit. por N. Kohl, Bd. 1: Das Bildnis des Dorian Gray, Frankfurt a. M., 1982 (orig. francés, 1890).

WYSOCKI, G. VON: *Peter Altenberg. Bilder und Geschichten des befreiten Lebens,* Frankfurt a. M., 1986.

ZERBST, M.: *Die Philosophie der Freude,* Leipzig, 1904.

ZIMMERMANN, A. (ed.): *Antiqui und Moderni. Traditionsbewußtsein und Fortschritts-bewußtsein im späten Mittelalter,* Berlín/Nueva York, 1974.

Originalmente publicado en *Zeitschrift für Pädagogik* (Berlín, República Federal de Alemania), vol. 33, n.° 1, 1987. Se traduce y reimprime con la autorización del autor.

E S T U D I O S

LA CONCEPCION TECNOLOGICA DEL MUNDO Y EL EMPLEO RESPONSABLE DEL ORDENADOR EN EL AULA

JOHN W. MURPHY (*)
JOHN T. PARDECK (**)

En este documento se sostiene que la tecnología no representa simplemente un conjunto de aparatos que los profesores puedan elegir para su utilización, sino que propone una concepción del mundo que conforma la existencia social. La imagen de la vida social que sugiere la tecnología no recibe en la actualidad una consideración seria por parte de quienes se precipitan alocadamente a incorporar el ordenador al aula. Como consecuencia de ello, no salen a la luz las posibles consecuencias perjudiciales de una educación tecnológica. Este documento intenta corregir esta deficiencia tratando la filosofía de la tecnología y su impacto sobre la educación.

La tecnología actual prolifera en los Estados Unidos a una velocidad sin precedentes. El ordenador se ha abierto paso en el hogar, la granja y la fábrica, por no mencionar el aula. Los partidarios de la informatización aducen grandes ventajas, ya que se piensa que esa modalidad específica de tecnología es capaz de resolver muchos de nuestros problemas sociales. Sin embargo, su introducción en el aula puede tener efectos negativos, que cabe prever y acaso prevenir, aunque lo más probable es que sean pasadas por alto hasta que surjan los problemas. La explicación es la siguiente: rara vez se presta una atención seria a la concepción filosófica del mundo propia de la tecnología, con lo cual se enmascara el impacto social de la misma. Y sin un examen de la concepción del mundo implícita en la tecnología, existe el riesgo de que no se detecte la imagen del aula, del aprendizaje y de los alumnos que propone la racionalidad tecnológica.

Por ello, el objetivo de este trabajo es detallar los principios filosóficos de la tecnología moderna, con objeto de poner de manifiesto su razón de ser. En concreto, sostenemos que la tecnología describe la existencia social de una forma bastante negativa, y puede ahogar el estilo de aprendizaje crítico y creativo

(*) Universidad del Estado de Arkansas.
(**) Universidad del Estado de Southeast Missouri.

que muchos profesores encomian. Más aún, no se trata simplemente de una falta de cuidado en cuanto a los procedimientos pedagógicos, sino, lo que es más importante, de algo que deriva de los principios filosóficos que subyacen a la tecnología moderna. Los cambios tecnológicos concebidos para humanizar el empleo del ordenador por los educadores pueden exacerbar una desagradable siuación en el aula, en vez de mejorarla.

LA CONCEPCION TECNOLOGICA DEL MUNDO

La principal dificultad que plantea la tecnología es que niega el «mundo viviente» que la origina. Como afirma Merleau-Ponty (1964a), el mundo viviente *(Lebenswelt)* es el ámbito ocupado por la «historia viva y la palabra hablada» y, por tanto, la fuente de todo significado social. Es, en concreto, la presencia viva a la cual se adhieren todas las personas antes que a las distinciones cartesianas: en otras palabras, el mundo registrado por la *praxis* humana (Merleau-Ponty, 1964b). Como afirman Schutz y Luckmann (1973), expresa el «estrato de significado que transforma las cosas naturales en objetos culturales, los cuerpos humanos en sujetos, y los movimientos de los sujetos en actos, gestos y comunicación» (p. 5).

Es decisivo comprender que el mundo no es objetivo en el sentido cartesiano, sino que existe *para alguien.* Para expresarlo simplemente, todo conocimiento está mediado por la actividad constitutiva de la experiencia humana y por ello no representa ni hechos puramente realistas ni un «en sí» kantiano. El significado del mundo es un producto social, porque en el centro de todos los fenómenos está la acción humana.

Habría que señalar inmediatamente que cuando se imagina el mundo como un mundo vivo no puede restarse importancia a la acción humana, como sucede con las teorías que sostienen que los fenómenos tienen una identidad en sí misma, o una identidad objetiva, inmune a la influencia de las intenciones humanas. Cuando se concibe objetivamente, la identidad de un fenómeno no se apoya en la acción humana y, por tanto, los individuos no pueden tratarla creativamente. Y sin embargo, es precisamente esta tendencia creativa lo que la tecnología aspira a suprimir.

¿Cuáles son los principios centrales de la concepción tecnológica del mundo? Los autores modernos los han descrito como sigue (Lenk, 1973). Primero, la tecnología materializa la existencia, ya que concibe el mundo como materia, como extensión pura y, por tanto, como una cosa objetiva. Segundo, las matemáticas son el lenguaje de la tecnología, lo que significa que se emplea un cálculo racional para conceptualizar el mundo. Tercero, se supone que la lógica de la materia gobierna la conducta individual y el orden social. Y cuarto, tanto los individuos como la sociedad se representan como parte de un orden objetivo que es profundamente social.

Como consecuencia de estas características, Ihde (1979) declara que la tecnología ofrece un estilo de representación social al que denomina «realismo instrumental». La tecnología, afirma, establece su propia modalidad de razón para evaluar el mundo. Esta racionalidad tecnológica, como se denomina en ocasiones, está característicamente pensada para que represente el modelo de razón, porque se encuentra claramente divorciada de la pasión propia de la razón humana. Como se supone que representa criterios objetivos, se afirma que constituye el método más fiable entre los disponibles para emitir juicios. La tecnología, en este sentido, define el mundo estableciendo entre sus partes una relación precisa y persistente. Como pone de relieve Mumford (1963), esto permite controlar los fenómenos de una forma que es imposible cuando el llamado elemento humano no se reprime. Al subordinar el lado humano de la vida a la razón técnica, la tecnología se convierte en una fuerza inquebrantable. En este sentido dice Ellul (1964) que las personas están esclavizadas a la tecnología moderna, ya que la lógica de ésta se convierte en sinónimo de la razón.

Cuando el pensamiento tecnológico se enseñorea de la escena social, surgen determinados problemas. La cognición, la acción y el aprendizaje humanos comienzan a asumir un tinte tecnológico. La existencia humana se «tecnifica», y se crea así la ilusión de que la tecnología es autónoma o no está relacionada, en esencia, con las contingencias que se suponen propias de la acción humana. Puesto que la tecnología infunde razón donde se presumía perdida, los seres humanos están esclavizados por definición a esta racionalidad.

En este sentido, Heidegger (1967, pp. 14-15) afirma que la tecnología «ataca a la naturaleza» y «dirije demanda(s) impropia(s), tanto a la naturaleza como al hombre». Puede hacerlo, afirma, porque no se la trata como a una modalidad de la existencia humana. La propia tecnología se establece a sí misma como lo que Marcuse (1964) ha calificado de «velo» que separa la acción humana del mundo, o como afirma Habermas (1978), propone principios que exigen el reconocmiento universal y por ello tiene un estatus idéntico a la «ideología». Dicho simplemente, la tecnología «desanima» la vida social, ya que desplaza la acción humana insertando su propia forma de racionalidad en el centro de la existencia (Ihde, 1982). Esto no significa, como entienden algunos críticos, que los individuos estén deshumanizados por la tecnología únicamente porque deban trabajar con máquinas, sino, lo que es más importante, porque se supone que la lógica de la tecnología es objetiva, antihistórica y, por tanto, se mantiene impávida ante las contingencias existenciales» (Caldwell, 1981).

Lo que esto significa es que se está fomentando una imagen funcional de la existencia social, como ejemplifica el trabajo de Talcott Parsons. Según su interpretación tecnológica o cibernética del mundo social, el único conocimiento capaz de unir a la sociedad existe objetivamente. En consecuencia, los individuos deben imaginarse subordinados a la fuente del orden y a ajustarse a sus demandas, ya que únicamente pueden suministrar la energía que se necesita para animar el sistema social, pero no darle una dirección (Parsons, 1966).

Cuando el mundo es concebido de esta forma, la «historia de la conciencia trascendental no es más que el residuo de la historia de la tecnología» (Habermas, 1971). Puesto que la acción humana se limita a sostener un sistema tecnológico imperioso, la conducta tan sólo se considera útil cuando esta función se realiza adecuadamente. Dicho de otra forma, el fin de la acción humana es el mantenimiento del sistema social, no la liberación o la autodeterminación. Marcuse (1964) sostiene que la consecuencia es el hombre «unidimensional», que sirve en un mundo en el que sólo se tratan como legítimos los valores y las normas dominantes, y se debilita toda oposición a ellos. Así, la única conducta que se valora positivamente es aquélla que acepta la autoridad y adopta incuestionablemente formas de acción tradicionales.

En resumen, la ofuscación del mundo vital culmina en un *locus* externalizado del orden social y en la creencia de que las personas viven en una sociedad que existe *sui generis*. Solemos hablar, en tal caso, de realismo ontológico social, ya que el sistema es el único que se considera real y se supone que todo lo demás se deriva de él. Esta imagen de la existencia requiere entender que es el sistema social el que dota a los individuos de su identidad, por lo que éstos son siempre dependientes de dicha fuente en lo que atañe a su significado (Stark, 1963).

Tanto los marxistas como los funcionalistas, al sostener que la educación sirve para mantener el *status quo,* dan a entender, por lo general, que este proceso es abiertamente coercitivo y manipulativo. La concepción del mundo propuesta por la tecnología puede, sin embargo, fomentar discretamente una política idéntica. Así, acaso tanto los radicales como los conservadores deseen tomar nota de cómo lleva a cabo la tecnología tan innoble hazaña.

TECNOLOGIA Y APRENDIZAJE

Atomización. La tecnología tiende a atomizar o fragmentar el proceso de aprendizaje, dando como resultado lo que Sartre (1977) denomina «serialización». Si las personas tienen que ajustarse a un dispositivo de aprendizaje mecánico, que escuchar atentamente sus instrucciones, que seguir sus órdenes y que darle respuestas apropiadas en el momento adecuado, es evidente que se alcanzará un estado de isomorfismo en virtud del cual las instenciones de un alumno quedarán subsumidas en las instrucciones resultantes. El proceso de aprendizaje es, pues ahistórico, ya que el marco *(Lebensraum)* del mismo es establecido por un objeto inanimado.

En este sentido, como afirma Straus (1963), no existe «espacio de juego» entre las instrucciones de un instrumento y las respuestas de un alumno, sino que todas las decisiones se realizan ex-post facto o una vez legitimadas por una máquina y grabadas cognitivamente. Resulta así un estilo de «alimentación forzada» de tipo tecnológico. Y cuando el aprendizaje se entiende de esta manera,

nunca puede alcanzarse el dinamismo que es posible en un aula. Por ejemplo, no es posible poner en duda el conocimiento, expandirlo y revelar su naturaleza simbólica, como ocurre cuando se intercambia la información en un aula. En concreto, existe el riesgo de que los alumnos no se den cuenta de la importancia de la interpretación en la adquisición de conocimientos y del papel que desempeña esta actividad en la conformación de la sociedad. Porque como señala Sartre (1977), cuando se serializa el conocimiento, en las relaciones humanas media la materia bruta como opuesta a la praxis y deja a las personas enfrentadas en solitario a lo que parece ser una realidad intratable.

Discurso monológico. El aprendizaje tecnológico se apoya en un discurso profundamente monológico. La comunicación es monológica cuando

> «... se atribuye la intersubjetividad del significado, esto es, el compartir mutuamente varios significados, al hecho de que el emisor y el receptor —cada uno, una entidad en sí mismo— están previamente equipados con el mismo programa» (Habermas, 1970, p. 13).

Comoquiera que la información va de un único emisor a un receptor, sin que se cuestione el significado de esta transmisión, se supone que todo el mundo actúa de acuerdo con principios universales (anhistóricos) de lógica, racionalidad y discurso. Para emplear la conocida frase de Perelman (1979), la educación tecnológica trata a los alumnos como si fueran miembros de una «audiencia universal», y emplearan un estilo cognitivo idéntico.

La pedagogía tecnológica es la encarnación del discurso monológico. La información es presentada por un agente que no es susceptible de crítica o interrogación; por ello, el conocimiento sólo puede ser registrado y no analizado activamente. Además, todas las transmisiones están estructuradas según la lógica aristotélica, ya que todas las respuestas a las preguntas se presentan como alternativas binarias. Aunque este método de comunicación elimina la ambigüedad del proceso de identificación de una respuesta correcta, reduce sistemáticamente la necesidad, propia del ser humano, de aprender a clasificar y generalizar; en otras palabras, de pensar. Simplemente se dominan las categorías *a priori,* y se sitúan los datos en ellas, sin que los alumnos comprendan cómo y por qué se emplea un esquema clasificatorio concreto. En consecuencia, son incapaces de arreglárselas en situaciones en las que no se apliquen las categorías cognitivas estándar. No han aprendido cómo improvisar o *interpretar* la información de manera eficaz, ya que esto requiere una mente activa.

Aprendizaje instrumental. La tecnología fomenta lo que Herkheimer (1974) denomina «aprendizaje instrumental». El aprendizaje informatizado tiene como objetivos generales procesar la información rápidamente, identificar relaciones y reducir el tiempo de respuesta. Aunque la información pasa rápidamente ante los ojos, como en los videojuegos y en la lectura rápida, se logra poco más. Todo lo que se favorece es un tipo de racionalidad «medios-fines» mediante la cual los alumnos aprenden a llevar las premisas hasta su conclusión lógica tan expeditivamente como sea posible. Se supone, pues, que un solo sistema de ló-

gica apuntala todo el pensamiento racional y que las personas con estudios deben conocer sus leyes. La rapidez de respuesta se considera un índice válido para medir el aprendizaje, porque se piensa que la eficiencia y la precisión están en el centro de la conducta inteligente. Más aún, se cree que las personas bien dotadas son capaces de dominar los principios de la razón más deprisa que las menos dotadas.

Este estilo de cognición supone una ventaja en una moderna sociedad burocrática como la nuestra (Weber, 1947). Una sociedad burocrática se caracteriza por una racionalidad creciente a medida que las reglas se hacen más formalistas y legalistas, y las distinciones sociales y políticas más detalladas. Si las personas han de funcionar adecuadamente, es preciso fomentar la complejidad cognitiva, por muchos inconvenientes que plantee este tipo de pensamiento. Lo que es más importante, el aprendizaje en este sistema es discursivo y no crítico, ante todo porque se da la mayor prioridad al descubrimiento del detalle. Los frutos son la agudeza mental y la falta de inventiva, ya que la mente no está entrenada para transcender los datos que se le presentan. Y sin esta aptitud son imposibles la intuición crítica, la imaginación y la creatividad.

Inhibición de la indagación. Cuando el conocimiento se expresa tecnológicamente, se presenta como un conjunto de opciones «o bien/o bien» plenamente desarrolladas que se comprenden a través de la repetición. Se supone que ha tenido lugar el aprendizaje cuando los alumnos son capaces de aplicar esta lógica a situaciones concretas mediante ejercicios de resolución de problemas. El aprendizaje se hace relevante porque se pone en práctica el conocimiento. Sin embargo, este tipo de aplicación del conocimiento puede, de hecho, inhibir la indagación rigurosa.

Varias razones llevan a esta conclusión. En primer lugar, la práctica es una simple cuestión de reiteración, no de reflexión. Por esta vía, el conocimiento se adopta y se pone en práctica sin un examen concienzudo del mismo. En segundo lugar, los motivos personales o pragmáticos no determinan la utilidad del conocimiento. Se valora la información por su calidad, su facilidad de reproducción y su utilidad social inmediata, que es lo opuesto a su carácter «provocador del pensamiento». En tercer lugar, en la misma medida en que la lógica propia de la tecnología no se pone en duda, la existencia social se representa de manera abstracta, a través del proceso de aprendizaje. Se llega así como resultado al reduccionismo, porque sólo se da crédito a cualquier interpretación concreta de la «realidad» cuando se ajusta a las restricciones impuestas por la racionalidad tecnológica (Horkheimer, 1982). La vida queda dominada y racionalizada por una lógica específica, mientras que la existencia social se explica, pero no se entiende necesariamente. Como consecuencia de este enfoque del aprendizaje, a los alumnos no se les enseña a investigar una situación, sino a aplicar axiomas ya elaborados que pueden distorsionar seriamente las verdaderas intenciones de las personas. Es, evidentemente, un pobre sustitutivo de la integridad investigadora.

La marginación de la moralidad. Por último, la pedagogía tecnológica ofrece una imagen del orden social de carácter amoral (Apel, 1979), ya que la tecnología describe la vida social como algo objetivo, formado por un conjunto fijo de opciones comportamentales y cognitivas. En esta perspectiva, el objetivo de la educación es familiarizar a los alumnos con tales normas, para que se hagan socialmente competentes. Aunque el objetivo de los educadores no es reducir el pensamiento divergente a través del empleo de la tecnología, cuando la información se divorcia de la acción humana no se está fomentando el pensamiento independiente. Si no se parte del principio de que las personas se dirigen a sí mismas y son capaces de reconocerse en sus acciones, no puede sostenerse la idea de moralidad social (Dewey, 1916). Apel (1979) explica cómo se elimina la moralidad cuando, como así ocurre, la tecnología reduce la importancia de la interpretación.

En la medida en que la tecnología «racionaliza» el aprendizaje, eliminando la *interpretación* de la educación, se fomenta la fragmentación social. No se considera el conocimiento como producto colectivo, sino que más bien se supone que es generado individualmente. En la medida en que la tecnología no concibe la adquisición del conocimiento como una «actividad racional-deliberada», una cuestión de decisión e interpretación, se llega a la conclusión de que una persona sola, implicada en una relación de «sujeto a objeto» con los hechos, es capaz de descubrir la verdad (Apel, 1979). En cambio, cuando se concibe el conocimiento como una actividad profundamente interpretativa y no basada tan sólo en la precisión perceptual o lógica, se plantea la cuestión de la validez interpretativa. Es decir, la interpretación presupone la existencia de una variedad de interpretaciones, de una comunidad de intérpretes, la necesidad de reconocer todas las interpretaciones, ya que ninguna es absoluta por definición. Se necesita un procedimiento para fusionar estas interpretaciones en un cuerpo común de conocimientos. Resumiendo, el aprendizaje interpretativo reconoce que tanto el «yo» como los «otros» son decisivos para obtener el conocimiento, lo cual se opone a tratar la educación como un factor asocial que hace hincapié en la recogida de datos.

EL EMPLEO RESPONSABLE DE LA TECNOLOGIA

Como cabría esperar, los planes que se proponen normalmente para humanizar el empleo de la tecnología educativa son preferentemente estructurales (Bjorn-Anderson y Rasmussen, 1980). Se concentra la atención en rediseñar las aulas para integrar la tecnología sin problemas en la vida cotidiana de los alumnos y de los profesores. Por ejemplo, se ha afirmado que la fragmentación curricular y ambiental podría corregirse transformando las aulas tradicionales en seminarios o laboratorios que faciliten la interacción entre alumnos y profesores (Kurland, 1968). Algunos planificadores sostienen que a los alumnos debería dárseles regularmente la oportunidad de compartir sus ideas, aunque cada uno de

ellos siga su propio programa de aprendizaje (Brabner, 1970). Este tema de la humanización de la tecnología se ha planteado más recientemente como un intento de establecer un «interface» adecuado entre el ordenador y el ser humano, lo cual supone fundamentalmente una tarea logística encaminada a capacitar a los alumnos para «hablar» eficazmente con los ordenadores (Golden, 1983).

La mayor parte de estas estrategias consideran la tecnología como un instrumento que puede humanizarse si se dominan sus reglas de funcionamiento. Lo que hay que hacer es crear un marco en el que esta información pueda difundirse entre todos los usuarios. Una vez habilitado un ambiente propicio, los educadores suponen que florecerá una amplia relación entre la tecnología y sus usuarios. Sin embargo, lo que este escenario pasa por alto es que la tecnología *no es un instrumento* que pueda asimilarse rápidamente en el aula mediante la alteración de las condiciones ambientales. La tecnología no es pasiva; muy al contrario, difunde una concepción del mundo que conforma la identidad de una sociedad. De hecho, es posible que la persona empiece a definirse a sí misma y a su cultura tecnológicamente, y cuando esto ocurre los habituales enfoques estructurales dirigidos a la humanización de la tecnología resultan ineficaces.

De manera inevitable, una tecnología autónoma que reduce la importancia de la acción humana en el aprendizaje tiene que trastornar y limitar gravemente el proceso de aprendizaje. Esto no quiere decir que los educadores hayan de abandonar el empleo de la tecnología, sino que debe desarrollarse una interpretación responsable. Hay que delimitar un terreno humano para la tecnología que evite que la racionalidad tecnológica parezca autónoma y se presente como el némesis de la praxis. En otras palabras, la tecnología debe reintegrarse en la condición humana, y no simplemente ser asimilada en el ambiente de un aula.

De la mayor importancia al establecer este nuevo terreno para la tecnología es reconocer que el mundo no es ni subjetivo ni objetivo, sino que sustenta esta diferenciación cartesiana. La racionalidad tecnológica se sirve de esta diferenciación para proyectar la imagen de un mundo objetivo al que se le permite controlar el comportamiento humano. Sin embargo, si la tecnología ha de ser alguna vez responsable ante sus creadores, no debe ser considerada inmune a las exigencias existenciales. Ha de entenderse que emana también de lo que Merleau-Ponty (1968) llama el «quiasma», el entrelazamiento de la objetividad y la subjetividad que está en el centro de la acción humana. La educación no debe seguir orientada hacia alguna de esas antiguas máximas que reclamaban para sí mismas ser la puerta a la verdad ideal o intemporal. No hay que sacar a la persona del mundo como resultado de su educación; hay que sacarla de la oscuridad. En otras palabras, la educación debe devolver a las personas al mundo, que es lo contrario de embarcarlas en un viaje cuyo punto final es la negación por ellas mismas de su existencia.

Ese mundo, sin embargo, no es el mundo mundano, que los alumnos hayan

de aplacar. Es más bien el mundo de la experiencia directa, que es el único tipo de mundo al que los individuos pueden llamar propio. Dicho simplemente, el mundo que los educadores deben resucitar es el «mundo vivido», el mundo preobjetivo sostenido por la *praxis* humana. La educación ha de ser entendida como un proceso interpretativo que hace hincapié en el misterio de la indagación, y no en la adquisición de principios fijos. La tecnología está implicada en la oscuridad del mundo vivido y por eso no puede reclamar una condición señorial que se sitúe por encima de la mezcla de verdades que compiten por dominar la vida cotidiana.

Cuando se la concibe como algo autónomo, la tecnología sólo puede brindar una interpretación del conocimiento: la que es congruente con su concepción del mundo. En cambio, cuando se la concibe como algo surgido del mundo vivido, su imagen se modifica marcadamente. No puede ser concebida ya como una entidad autónoma capaz de conformar justificablemente las acciones humanas. Al contrario, es la acción humana la que sostiene la tecnología; por consiguiente, la racionalidad tecnológica tan sólo representa meramente otra modalidad de *praxis,* no la medida última del conocimiento. La concepción tecnológica del mundo se asienta en la capacidad humana de poner en duda cualquier imagen de la realidad que se le presente; por tanto, la tecnología no puede reclamar legítimamente la pretensión de dictar el conocimiento.

Si tomamos esta vía teórica, la tecnología asume lo que Marcuse (1978) designa como identidad «estética». La tecnología no proporciona sus propios parámetros para identificar la información, sino que descansa en una base de acción humana y debe su importancia o significado a esta expresiva dimensión humana. Con este telón de fondo estético, se reducen bruscamente los intentos de la tecnología para desanimar la existencia social. Sólo entonces puede ser empleada críticamente como facilitador de la imagen humana, en vez de asumir el control del aprendizaje.

CUESTIONES SOCRATICAS EN LA ERA DE LA ALTA TECNOLOGIA

La simple adición tecnológica a una teoría de la enseñanza de por sí abstracta, no hará a la educación más responsable socialmente. Para fomentar la humanización de la tecnología han de abordarse cuestiones que pertenecen al terreno humano de la tecnología. Lo que ha preocupado siempre a los educadores no son las cuestiones tecnológicas, sino las de la existencia vivida, tales como el significado de la vida, la naturaleza de las relaciones sociales, el compromiso, la necesidad de la comunidad y el valor de la conducta ética (Weizenbaum, 1976).

De hecho, es característica la afirmación filosófica de que las discusiones sobre estos aspectos de la vida han salvado a los hombres de la barbarie. Aunque

la racionalidad tecnológica sea importante para conformar la concepción moderna de la pedagogía, estas cuestiones socráticas siguen estando en el núcleo de la educación. La educación, por tanto, no debe preocuparse nunca tan sólo de la adquisición de técnicas, porque la tecnología se sustenta en principios que son mucho más fundamentales que la racionalidad tecnológica. En consecuencia, los educadores no deben abdicar nunca de su responsabilidad de suscitar algo más que cuestiones teóricas en el aula, aun cuando la ética tecnológica pueda devaluar este tipo de estudio.

Este giro hacia la comprensión de la tecnología como una forma social de razonamiento tiene importantes implicaciones en la política educativa. En primer lugar, la humanización de la tecnología no debe limitarse a la realización de ajustes logísticos a su presencia en el aula. En segundo lugar, la tecnología no debe abordarse únicamente desde la perspectiva de las técnicas de dominio, sino que es más importante su relación con el destino humano. En tercer lugar, la implantación de la tecnología debe entenderse repleta de consecuencias sociales, éticas y políticas, además de dificultades técnicas. Y en cuarto lugar, no debe permitirse que la tecnología eclipse las cuestiones socráticas propias del conocimiento de sí mismo, como a menudo ocurre con los partidarios de la aplicación de la racionalidad tecnológica.

Cualquiera que haya trabajado recientemente con alumnos reconocerá que estas recomendaciones formulan un importante reto para los educadores. Los alumnos parecen encontrar fastidiosas las implicaciones éticas, políticas y sociales de la tecnología, ya que desean ir intrépidamente hacia adelante con su aplicación. Se han aplicado muchos programas para tratar de combinar la formación tecnológica con las letras para brindar a los estudiantes una perspectiva bien informada sobre la tecnología. En su mayor parte no han tenido éxito, ante todo porque se piensa que la tecnología tiene un carácter científico y expresa la verdad, en tanto que las letras ofrecen una simple opinión. Para que la humanización de la tecnología pueda ser tomada en serio, es preciso exponer antes su concepción del mundo, ya que esta filosofía está llevando al ser humano a la indiferencia respecto a su humanidad. De esta forma la tecnología se pondrá al servicio de la humanidad y se humanizará. Sin este giro filosófico, la tecnología nunca se situará bajo control humano. La simple adición de tecnología a una estrategia de enseñanza de por sí abstracta no hará socialmente responsable a la educación tecnológica. Los educadores deben comprender que, si no se examina seriamente la concepción tecnológica del mundo, la racionalidad tecnológica fomentará la apatía en los alumnos, animándolos a tomar una actitud no reflexiva ante la sociedad. Y puesto que esta concepción de la educación es inconsciente para la mayoría de los profesores, debemos cuidar de no formentar inadvertidamente este estilo de aprendizaje a través de nuestro empleo de la tecnología en el aula.

BIBLIOGRAFIA

APEL, K-O. (1979): The common presuppositions of hermeneutics and ethics: Types of rationality beyond science and technology». En J. Sallis (dir. de ed.), *Studies in phenomenology and the human sciences,* 33-35. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.

BALLARD, E. G. (1981): «Man or technology: Which is to rule?», en S. Skousgaard (dir. de ed.), *Phenomenology and the understanding of human destiny,* pp. 3-19, Washington, DC: University Press of America.

BJORN-ANDERSON, N., y RASMUSSEN, L. B. (1980): «Sociological implications of computer systems», en H. T. Smith y T. R. Green (dirs. de ed.), *Human interaction with computers* (pp. 57-123), Londres, Academic Press.

BRABNER, G. (1970): *The decline of pedagocentricity,* Educational Technology, 10 (11), pp. 11-18.

CALDWELL, R. (1981): «Computers and curriculum promises and problems», en Institute for Educational Leadership (dir. de ed.), *Technology and education,* pp. 257-270, Washington, DC, Institute for Educational Leadership.

DEWEY, J. (1916): *Democracy and education,* Nueva York, Macmillan.

ELLUL, J. (1964): *The technological society,* Nueva York, Random House.

GOLDES, H. J. (1983): *Designing the human-computer interface,* Educational Technology, 23 (10), pp. 9-15.

HABERMAS, J. (1970): «Toward a theory of communicative competence, en H. P. Dreitzel (dir. de ed.), *Recent sociology,* n.°2, pp. 114-148, New York, Macmillan.

— (1971): *Knowledge and human interests,* Boston, Beacon Press.

— (1978): «Problems of legitimation in late capitalism», en P. Connerton (dir. de ed.), *Critical sociology,* pp. 363-387, Nueva York, Penguin Books.

HEIDEGGER, M. (1967): *«Vortrage und Aufsatze,* Teil 1, Pfullingen, Verlag Gunter Neske.

HORKHEIMER, M. (1974): *Critique of instrumental reason,* Nueva York, Seabury Press.

— (1982): *Critical theory,* Nueva York, Continuum Publishing.

IHDE, D. (1979): *Technics and praxis,* Dordrecht, D. Reidel.

— (1982): *The historical-ontological priority of technology over science.* Documento presentado en la International Conference on Philosophy and Science in Phenomenological Perspective, Bufallo, VY.

KURLAND, N. D. (1968): *The impact of technology on education,* Educational technology, 8 (20), pp. 12-15.

LENK, H. (1973): *Technokratie als ideologie,* Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer.

MARCUSE, H. (1964): *One-dimensional man,* Boston, Beacon Press.

— (1968): *The aesthetic dimension,* Boston, Beacon Press.

MERLEAU-PONTY, M. (1964a): *Signs,* Evanston, Northwestern University Press.

— (1964b): *Sense and non-sense,* Evanston, Northwestern University Press.

— (1968): *The visible and the invisible,* Evanston, Northwestern University Press.

MUMFORD, L. (1963): *Technics and civilization,* Nueva York, Harcourt, Brace and World.

PARSONS, T. (1966): *Societies: Evolutionary and comparative,* Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

PERELMAN, C. (1979): *The new rhetoric and the humanities,* Dordrecht, D. Reidel.

SARTRE, J. P. (1977): *Life/situations,* Nueva York, Pantheon Books.

SCHUTZ, A., y LUCKMANN, T. (1973): *The structures of the life-worl,* Evanston: Northwestern University Press.

STARK, W. (1963): *The fundamental forms of social thought,* Nueva York, Fordham University Press.

STRAUS, E. (1963): *The primary world of the senses,* Nueva York, The Free Press.

WEBER, M. (1947): *Social and economic organization,* Nueva York, Macmillan.

WIZENBAUM, J. (1976): *Computer power and human reason,* Nueva York, W. H. Freeman.

Originalmente publicado en el *Journal of Education* (Boston University), vol. 167, núm. 2, 1985. Se reimprime y traduce con la autorización de los autores.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LA PREDICCION DEL RENDIMIENTO COMO CRITERIO PARA EL INGRESO EN LA UNIVERSIDAD (*)

M. A. GOBERNA, M. A. LOPEZ Y J. T. PASTOR (**)

RESUMEN

La imposibilidad de acoger en todos los centros universitarios a cuantos alumnos solicitan su ingreso constituye la razón de ser de los mecanismos de selección, cuya finalidad última debería ser la predicción del rendimiento académico de los aspirantes. El estudio experimental realizado en la Universidad de Alicante por los autores, pone de manifiesto la inadecuación de la actual prueba de selectividad a este propósito. Es más, el actual sistema educativo proporciona la posibilidad de construir baremos específicos para los diversos centros cuya aplicación, más sencilla y económica, permitiría mejorar radicalmene la deficiencia apuntada.

1. INTRODUCCION

La mayor parte de las investigaciones experimentales acerca del modelo actual de pruebas de selectividad [4, 7, 13] han puesto de manifiesto su inadecuación para la predicción del rendimiento académico de los aspirantes. Así, Escudero [4, p. 162], afirma que «la prueba de selectividad, sin promediar con el expediente secundario explica nada más que el 6 por 100 del rendimiento posterior. Este examen, tal como está planteado, no tiene justificación por su validez predictiva, al menos globalmente, para el conjunto de todos los estudios universitarios». Poco se ganó, podemos concluir, con la modificación del, asimismo, criticado sistema que le precedió [2, 3].

(*) Este artículo está basado en la memoria final del proyecto «Un nuevo modelo de prueba de acceso a la Universidad», realizado en 1986 bajo los auspicios de la Consellería de Cultura, Educació y Ciencia de la Generalitat Valenciana.

(**) Profesores del Departamento de Matemáticas y Estadística de la Universidad de Alicante.

Nuestra investigación ha pretendido recoger los datos necesarios para la puesta en marcha de un nuevo modelo que juzgamos viable, desde los puntos de vista organizativo y económico, y más adecuado al fin perseguido: la asignación, a cada alumno, de una puntuación que permita predecir, con una razonable fiabilidad, cuál sería su rendimiento académico en el centro universitario al que desea incorporarse, en el caso de ser admitido.

El punto de partida del trabajo han sido los resultados obtenidos en una investigación anterior [7, 10] que, al valorar el modelo actual, permitía constatar la ineficacia de un baremo único para todos los centros. Por el contrario, parecía conveniente elaborar una variable predictora (para cada centro) del rendimiento futuro a partir del expediente académico del aspirante. Hablando con mayor precisión, se trataría de construir modelos de regresión múltiple, uno por centro, que explicaran el rendimiento académico en función de las calificaciones obtenidas en las diversas asignaturas que cursó en BUP o COU. Un punto crucial del trabajo es, sin duda, la determinación de un índice que precise qué es lo que se entiende por rendimiento académico. Este es el problema abordado —y resuelto— en la sección 3. Posteriormente se analizarán los modelos obtenidos para cada una de las siguientes Facultades de la Universidad de Alicante: Ciencias (Sección Químicas), Filosofía y Letras (Secciones Geografía e Historoa y Filología), Derecho, Medicina y Ciencias Económicas y Empresariales. Conjeturábamos al iniciar el trabajo que los baremos específicos explicarían mejor que la nota del examen de selectividad el rendimiento académico de los alumnos a lo largo del primer ciclo de sus estudios universitarios (en [4] se medía, tan solo, el rendimiento durante el primer año); no cabía esperar, en cualquier caso, que los modelos específicos permitieran predecir más allá del 50 por 100 de la variación del rendimiento académico, cifra que suele ser considerada como techo por la mayor parte de los autores ([4], p. 161 y [6], p. 285).

Debe observarse que los sistemas educativos anglosajones contemplan criterios similares a los que aquí se proponen en orden a la admisión de alumnos en los centros universitarios (las referencias 6, 8, 9, 11 y 12 permitirán al lector interesado comparar entre sí diversos sistemas de acceso a la Universidad).

Debe advertirse, por último, que el carácter predictivo del modelo podría mejorarse recurriendo también a tests de personalidad, según ha demostrado Furneaux [6], junto a las pruebas de rendimiento. No parece probable que la sociedad española acepte de buen grado que los rasgos de personalidad deban tenerse en cuenta. De ahí la limitación que nos hemos impuesto.

2. LAS VARIABLES Y SU TRATAMIENTO ESTADISTICO

Los alumnos de segundo ciclo de las mencionadas Facultades cumplimentaron, al formalizar su matrícula para el curso 1986/87, un cuestionario relativo a sus calificaciones en determinadas asignaturas de BUP y COU, escogidas de

acuerdo con las características del centro. A este cuestionario se adjuntó el resumen del expediente académico para aquellos alumnos seleccionados aleatoriamente para formar parte de las muestras respectivas, cuyo tamaño fijamos entre 100 y 150, que es considerado razonable en este tipo de investigaciones (en ciertos casos, como la Facultad de Ciencias, tuvo que recurrirse a la práctica totalidad del colectivo). Ciertos problemas más particulares fueron abordados mediante muestras más pequeñas.

Las asignaturas de BUP y COU, cuya calificación se solicitaba aparecen reflejadas en al tabla 1, en la que se incluye también el tamaño de las muestras respectivas (con datos completos). El porcentaje de alumnos con datos incompletos fue especialmente alto en Derecho (los procedentes de COU de Ciencias).

TABLA 1

Asignatura	Curso	Ciencias	Filosofía y Letras	Derecho	Medicina	Económicas
Ciencias Naturales	3.°	X			X	
Filosofía	COU	X	X	X	X	X
Lengua Española	COU	X	X	X	X	X
Idioma extranjero	COU	X	X	X	X	X
Matemáticas	COU	X			X	X
Física	COU	X			X	
Química	COU	X			X	
Biología	COU				X	
Latín	COU		X	X		
Literatura Española	COU		X	X		
Historia Contemporánea	COU		X	X		
Historia del Arte	COU		X	X		
TAMAÑO MUESTRA POR CENTROS		102	143	115	139	114

El tratamiento estadístico de los datos se llevó a cabo mediante los programas 1D, 1R y 2R del BMDP, implementados en el UNIVAC-S80 del Centro de Proceso de Datos de la Universidad de Alicante.

3. LA MEDICION DEL RENDIMIENTO ACADEMICO

El primer problema planteado fue el de la definición de una variable que reflejara el rendimiento académico del alumno, lo que, en principio, puede hacerse de diferentes formas a partir de su expediente académico. Se barajaron hasta cuatro índices, que describimos a continuación, tras introducir las siguientes variables auxiliares:

APR = n.° de aprobados obtenidos en el primer ciclo.
NOT = n.° de notables obtenidos en el primer ciclo.
SOBR = n.° de sobresalientes (y M.H.) logrados en el primer ciclo.
SUSP = n.° de suspensos sufridos a lo largo del primer ciclo.
REN = n.° de renuncias a examen que le fueron admitidas.
CONV = suma de las convocatorias empleadas para aprobar los tres cursos.

El primer índice, VEL, mide el ritmo de avance a lo largo del primer ciclo. Por ello,

$$VEL = (APR + NOT + SOBR) / CONV.$$

El segundo, MEDIA — P, es la media ponderada que se utiliza en la concesión de becas en la Universidad de Alicante, siendo 9.5, 7.5, 5 y 2 los pesos asignados a sobresalientes, notables, aprobados y suspensos, respectivamente, equiparándose las renuncias a estos últimos (justificado en [5], p. 196).

El tercer índice, MEDIA — A, es la media ponderada de las calificaciones definitivas de las asignaturas de los tres primeros cursos, es decir,

$$MEDIA - A = [(9.5)\,SOBR = (7.5)\,NOT + (5)\,APR] / / (SOBR + NOT + APR)$$

El cuarto índice, por último, que representamos por MEDIA — N, refleja el ritmo de obtención de puntos en el expediente, con más precisión:

$$MEDIA - N = [(9.5)\,SOBR + (7.5)\,NOT + (5)\,APR + + (2)\,SUS] / CONV.$$

La selección del índice más conveniente se ha realizado tras analizar su comportamiento frente a las variables predictivas disponibles, la nota de selectividad, por un lado, y el conjunto de las variables que aparecen en la tabla 1, por otro. Las tablas 2-6 presentan el R^2 correspondiente a los 40 ajustes lineales por mínimos cuadrados. Se aprecia que el índice mejor explicado es MEDIA — P,

seguido de cerca por MEDIA — A, presentando el primero la ventaja adicional de no ser un producto de laboratorio.

Mediremos pues, a partir de ahora, el rendimiento académico de los alumnos en el primer ciclo universitario a través de la variable auxiliar MEDIA — P.

Una primera e importante observación es obligada: en los cinco centros analizados la capacidad predictiva del conjunto de variables agrupadas bajo la de-

TABLA 2
Facultad de Ciencias

Indices del rendimiento académico del 1.er ciclo	Coeficientes de determinación	
	Nota selectividad	Notas COU
VEL	0,19	0,48
MEDIA — P	0,25	0,55
MEDIA — A	0,21	0,39
MEDIA — N	0,21	0,49

TABLA 3
Facultad de Filosofía y Letras

Indices de rendimiento académico del 1.er ciclo	Coeficientes de determinación	
	Nota selectividad	Notas COU
VEL	0,13	0,27
MEDIA — P	0,21	0,45
MEDIA — A	0,24	0,50
MEDIA — N	0,20	0,37

TABLA 4
Facultad de Derecho

Indices de rendimiento académico del 1.er ciclo	Coeficientes de determinación	
	Nota selectividad	Notas COU
VEL	0,09	0,40
MEDIA — P	0,10	0,45
MEDIA — A	0,06	0,36
MEDIA — N	0,07	0,42

TABLA 5
Facultad de Medicina

Indices de rendimiento académico del 1.er ciclo	Coeficientes de determinación	
	Nota selectividad	Notas COU
VEL	0,05	0,08
MEDIA — P	0,09	0,24
MEDIA — A	0,07	0,23
MEDIA — N	0,09	0,19

TABLA 6
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Indices del rendimiento académico en el 1.er ciclo	Coeficientes de determinación	
	Nota selectividad	Nota COU
VEL	0,06	0,15
MEDIA — P	0,07	0,16
MEDIA — A	0,09	0,21
MEDIA — N	0,10	0,20

nominación de «notas COU» es muy superior (entre dos y cuatro veces) a la correspondiente a la nota de selectividad.

Es innecesario, sin embargo, recurrir a todas las variables cuando unas pocas proporcionan, prácticamente, la misma información. De ahí el interés de introducir las variables una a una (regresión por etapas) lo que, adicionalmente, nos permitirá discutir la importancia relativa de las diversas asignaturas de COU en la formación de los aspirantes.

4. EL BAREMO PARA LA FACULTAD DE CIENCIAS (SECCION QUIMICAS)

La primera variable en incorporarse al modelo es la nota en Química, que explica, por sí sola, el 31 por 100 del rendimiento del alumno. A continuación se incorpora la nota en Filosofía que amplía al 47 por 100 la capacidad predictiva del modelo. Al incorporar las notas en Matemáticas e Idioma extranjero

se alcanza el 50 por 100 y el 54 por 100, sucesivamente. Finalmente, el baremo propuesto para la Facultad de Ciencias es:

$$\text{BAREMO} = (0.17)(\text{QUIMICA} + \text{IDIOMA}) + (0.24)(\text{MATEMATICAS} + \text{FILOSOFIA})$$

Toda esta información aparece recogida en la tabla 7.

TABLA 7

Falcultad de Ciencias

Asignaturas de COU que predicen el rendimiento	Parte de la variación de «MEDIA − P» explicada por variable junto a las anteriores	Coeficientes de regresión
Química	31 %	0,17
Filosofía	47 %	0,24
Matemáticas	50 %	0,24
Idioma extranjero	54 %	0,17

No parece difícil interpretar el significado de las variables que se incorporan sucesivamente:

1. Química: Asignatura cuyos contenidos están más próximos al núcleo de la carrera.
2. Filosofía: Aporta información acerca de la expresión verbal y escrita, así como de la capacidad de abstracción.
3. Matemáticas: Suministra información sobre la capacidad de cálculo y habilidad en la formalización de las relaciones entre magnitudes.
4. Idioma: Puede tener importancia intrínseca (en las carreras de ciencias se recurre frecuentemente a textos no traducidos) o bien puede ser muy indicador del nivel socioeconómico, que sigue influyendo en el rendimiento de los universitarios (los viajes al extranjero, o los cursos privados estarían relacionados con las calificaciones obtenidas en esta asignatura).

Debe hacerse notar que el orden de entrada de las variables no tiene mucho que ver con su importancia relativa en el rendimiento académico. Así, del hecho de que la nota en Física no se haya incorporado al modelo no debe deducirse precipitadamente que no influya significativamente. Ocurre, tan solo, que esta nota es fuertemente dependiente de las obtenidas en Matemáticas y Química y, por consiguiente, aporta escasa información adicional.

Para medir el impacto de una variable explicativa en un modelo de regresión es aconsejable (aunque no sea éste el único criterio posible) recurrir al pro-

ducto de los coeficientes por las medias respectivas (véase Tabla 14). Según este criterio la asignatura más importante sería Matemáticas (1,71), seguida de Filosofía (1,64), Química (1,23) y, por último, Idioma extranjero (1,14). No existe sin embargo, un gran desequilibrio en su nivel de importancia.

Una vez analizado este centro con cierto detalle, dejamos al cuidado del lector la obtención de conclusiones para los restantes centros.

5. EL BAREMO PARA LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Según se aprecia en la tabla 8, el baremo propuesto para esta Facultad es el siguiente:

BAREMO = (0,37) Hª DEL ARTE + (0,33) IDIOMA + (0,21) Hª CONTEMPORANEA,

TABLA 8

Falcultad de Filosofía y Letras

Asignaturas de COU que predicen el rendimiento	Parte de la variación de «MEDIA − P» explicada por variable junto a las anteriores	Coeficientes de regresión
Historia del Arte	31 %	0,37
Idioma	41 %	0,33
Historia Contemporánea	44 %	0,21

donde el orden de las variables explicativas es el de su entrada en el modelo, que coincide, en este caso, con el de su impacto relativo en el rendimiento académico.

La capacidad explicativa del modelo, del 44 por 100, es algo inferior a la correspondiente al modelo de Ciencias por el carácter más heterogéneo del alumnado, que cursa las especialidades de Geografía e Historia y de Filología. No parece aventurado conjeturar que la elaboración de modelos separados para ambos colectivos permitiría una mejora apreciable, aún cuando la obtenida puede considerarse ciertamente satisfactoria.

6. EL BAREMO PARA LA FACULTAD DE DERECHO

Según la tabla 9, el baremo construido para la Facultad de Derecho es el siguiente:

BAREMO = (0,30) LATIN + (0,21) IDIOMA + (0,21) FILOSOFIA,

siendo el Latín la asignatura de mayor impacto de las tres, seguida de la Filosofía y el Idioma extranjero, por este orden, explicando este baremo el 42 por 100 del rendimiento académico.

La Facultad de Derecho presenta, sin embargo una particularidad: la apreciable presencia de alumnos que cursaron bachillerato de ciencias. Para ellos he-

TABLA 9

Falcultad de Derecho (alumnos que proceden de letras)

Asignaturas de COU que predicen el rendimiento	Parte de la variación de «MEDIA − P» explicada por variable junto a las anteriores	Coeficientes de regresión
Latín	32 %	0,30
Idioma	38 %	0,21
Filosofía	42 %	0,21

TABLA 10

Falcultad de Derecho (alumnos que proceden de Ciencias)

Asignaturas de COU que predicen el rendimiento	Parte de la variación de «MEDIA − P» explicada por variable junto a las anteriores	Coeficientes de regresión
Lengua	33 %	0,24
Idioma	41 %	0,20

mos procedido de la misma forma sin más que limitar el número de variables a las tres comunes: Filosofía, Lengua española e Idioma extranjero. Los resultados obtenidos (véase tabla 10) muestran que las dos últimas asignaturas, por ese orden, proporcionan un modelo de similar capacidad predictiva. Debe señalarse, sin embargo, que el tamaño de la muestra (N = 42) exige adoptar esta conclusión con ciertas precauciones.

7. EL BAREMO PARA LA FACULTAD DE MEDICINA

Si la nota en la selectividad explicaba tan solo un 9 por 100 del rendimiento posterior, la mera utilización de la nota en Química eleva dicha cota a un 18 por 100 mucho más aceptable. Exigir la entrada en el modelo de la nota en Biología apenas supone mejora alguna, a pesar de ser la materia más cercana al

TABLA 11

Falcultad de Medicina

Asignaturas de COU que predicen el rendimiento	Parte de la variación de «MEDIA − P» explicada por variable junto a las anteriores	Coeficientes de regresión
Biología	2 %	0,01
Química	19 %	0,49

núcleo de la carrera ($R^2 = 0,19$). Una leve mejora podría lograrse introduciendo en el modelo la asignatura cuyo estadístico F (=3,75) la deja a las puertas del modelo: las matemáticas (por razones de brevedad se incluye una sola tabla, la número 11).

La razón de la baja capacidad predictiva del modelo correspondiente a este centro (en comparación con los anteriores) debe buscarse en el carácter poco discriminatorio de las calificaciones altas para un grupo de alumnos tan seleccionado. Lo dicho es particularmente cierto en el caso de Biología, asignatura cuya calificación presenta una ridícula desviación típica (la mitad de los alumnos obtuvo sobresaliente y la otra mitad notable). Algo similar ocurre, aunque de forma menos acusada, en las restantes asignaturas (véase tabla 14).

8. EL BAREMO PARA LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS Y EMPRESARIALES

En esta Facultad puede repetirse punto por punto lo dicho en el caso de Medicina, tratándose también de una carrera cuyos contenidos están también muy distantes de las asignaturas que se estudian en COU (aunque, por el mismo principio, el baremo ajustado para la Facultad de Derecho debería ser mucho más impreciso).

Conforme se aprecia en la tabla 12 la única variable significativa es la Matemática, que explica por sí misma el 13 por 100 del futuro rendimiento del alumno.

Existe, sin embargo, una asignatura optativa de COU que eligen muy pocos de los futuros economistas (en nuestra muestra, menos del 30 por 100) y cuyo estudio debería forzarse o, al menos, aconsejar. Nos referimos a la Historia Contemporánea que, junto con las Matemáticas, explica el 37 por 100 de la variabilidad del rendimiento (tabla 13). También en este caso debe advertirse la obligada pequeñez de la muestra (N = 34).

TABLA 12

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Asignaturas de COU que predicen el rendimiento	**Parte de la variación de «MEDIA** − P» explicada por variable junto a las anteriores	Coeficientes de regresión
Matemáticas	13 %	0,34

TABLA 13

Facultad de Económicas (Alumnos con Historia Contemporánea)

Asignaturas de COU que predicen el rendimiento	**Parte de la variación de «MEDIA - P» explicada por variable junto a las anteriores**	**Coeficientes de regresión**
Matemáticas	26 %	0,46
Historia Contemporánea	37 %	0,37

9. AUTO-SELECCION

Como un sub-producto de la investigación parece obligado referirse a la influencia significativa que la preparación académica de los aspirantes ejerce en la elección de carrera. Esta última estaría, pues, condicionada por el rendimiento académico previo, más allá de los aspectos vocacionales. Este fenómeno, señalado por diversos autores [1, 14], se pone también de manifiesto en la Universidad de Alicante. Utilizando como elemento de comparación las notas obtenidas en las asignaturas comunes de COU, se aprecia que las notas más altas corresponden a los alumnos de Medicina y las más bajas a los de Económicas; los alumnos de las otras tres facultades presentan diferencias poco significativas entre sí, siendo la suma de las medias de 20,01 en Ciencias, de 19,98 en Filosofía y Letras y de 19,78 en Derecho. Un par de observaciones son obligadas.

En primer lugar, el estímulo por las notas no es igual para los cinco grupos: los aspirantes a ingresar en la Facultad de Medicina deberán competir entre sí en base a las calificaciones anteriores. En segundo lugar, las asignaturas utilizadas en la comparación no son igualmente motivadoras para los cinco grupos, al encontrarse más próximas a los intereses de los futuros alumnos de Filosofía y Letras y, quizás, Derecho. Lo mismo cabe decir de las Matemáticas, poco relacionadas con los estudios de Medicina.

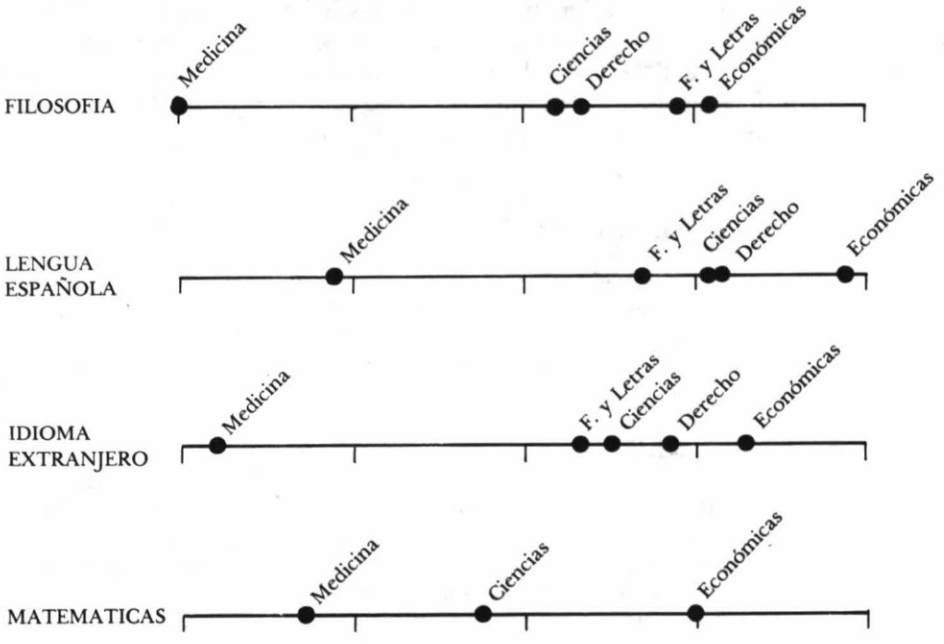
La siguiente figura, que visualiza parte de la información contenida en la tabla 14, permite apreciar el alcance de las afirmaciones anteriores.

No parece casual la coincidencia casi perfecta con la configuración obtenida para las mismas facultades de la Universidad Autónoma de Madrid, a pesar de adoptarse otros índices de preparación académica preuniversitaria (compárese con [1], p. 137).

TABLA 14

Notas medias en las asignaturas de COU, por carreras

Asignatura	Ciencias	Filosofía y Letras	Derecho	Medicina	Económicas
Ciencias Naturales	7,39			8,33	
Filosofía	6,85	6,55	6,80	7,99	6,49
Lengua Española	6,43	6,63	6,43	7,55	6,03
Idiioma extranjero	6,73	6,80	6,55	7,87	6,35
Matemáticas	7,14			7,64	6,50
Física	6,90			7,29	
Química	7,23			7,44	
Biología				8,66	
Latín		6,53	6,15		
Literatura Española		6,77	6,80		
Historia Contemporánea		6,93	6,83		
Historia del Arte		7,11	6,84		



10. CONCLUSIONES

Siendo así que no todos los centros universitarios pueden dar cabida a todos los aspirantes, deberán ser admitidos —es lo que parece más justo y rentable a la sociedad— aquellos que están más capacitados para realizar los estudios correspondientes. Este trabajo muestra las ventajas de utilizar con dicho fin baremos específicos de cada centro. Lo más sorprendente de la comparación estriba en el carácter más heterogéneo de las calificaciones asignadas en los Institutos de Bachillerato y Colegios Privados, en contraste con la unicidad del examen y de los criterios de corrección de los exámenes de selectividad (en los que el sesgo atribuible a los diversos tribunales es el único agente negativo).

Independientemente del mantenimiento, o no, de una prueba cultural básica (común), parece necesario aplicar los baremos anteriores (u otros similares) a los solicitantes en base a una de las alternativas siguientes:

Alternativa 1: Las notas obtenidas en institutos y colegios.

Se correría el peligro de que, eliminada la selectividad, los centros de BUP y COU rebajaran los niveles. Es también posible que una inspección razonable evitara este peligro (poco real en caso de la enseñanza pública).

Alternativa 2: Los centros aplican este baremo a las notas obtenidas en exámenes monográficos convocados por la Universidad a tal fin. El aspirante rea-

lizaría los exámenes de las asignaturas requeridas por la (s) Facultad (es) en la (s) que se desea ingresar. En el momento de solicitar el ingreso, el alumno debería acreditar las calificaciones obtenidas en cada una de aquellas materias. En cada caso el control de los exámenes corresponderían a un tribunal único por materia, para garantizar la uniformidad del criterio de corrección.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AGUIRRE DE CARCER, I. (1986): «Opción de estudios y preparación académica de los candidatos», en M. Latiesa (ed.). *Educación Superior y Rendimiento Académico en la Universidad,* CIDE (Madrid), pp. 133-146.

CID, R., BERNARD, J. A., ESCUDERO, T. y VALDIVIA, C. (1977): «Rasgos de madurez y éxito en las pruebas de acceso a la Universidad», *V Plan de Investigación,* ICE Universidad de Zaragoza.

ESCUDERO, T. (1981): *Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condiciones psicológicas, sociológicas y educacionales.* ICE de la Universidad de Zaragoza.

ESCUDERO, T. (1984): «Condicionantes y capacidad predictiva de la selectividad universitaria», *Revista de Educación* 273, pp. 139-164.

ESCUDERO, T. (1986): «Algunos criterios y evidencias del rendimiento universitario», en M. Latiesa (ed.). *Educación y Rendimiento Académico en la Universidad,* CIDE (Madrid), pp. 187-204.

FURNEAUX, W. D. (1986): «La predicción del rendimiento: algunas complicaciones», en M. Latiesa (ed.). *Educación y Rendimiento Académico en la Universidad,* CIDE (Madrid), pp. 283-292.

GOBERNA, M. A., LOPEZ, M. A., PASTOR, J. T. y VALDIVIA, M. (1984): «Las Matemáticas en la transición de la Enseñanza Media a la Universidad», *Revista de Educación* 273, pp. 49-63.

MITTER, ed. (1979): *Hoschschulzugang in Europa,* Winheim, Beltz.

OFICINA DE EDUCACION IBEROAMERICANA (1973): *Estudios superiores. Exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos y diplomas,* UNESCO, Barcelona.

PASTOR, J. T. (1986): «Propuesta de un nuevo modelo de selectividad basado en estudios experimentales previos». *Revista de Investigación Educativa* 6, pp. 417-420.

SCHMID, M. (1980): «Partner in Interesse der Abitneienten», *There Schule* 9, p. 319.

STANDING CONFERENCE ON UNIVERSITY ENTRANCE: *The Universities views on the N and F proposals* (1979).

TOURON, J. (1983): «La selectividad y los factores de rendimiento académico en la Universidad», Comunicación presentada al IV Centenario de la Universidad de Zaragoza, ciclo *La Universidad y panorama del estado actual de la Ciencia.*

WILLIS, R. J. y ROSEN, S. (1979): «Education and Self-Selection», *Journal of Political Economy* 87, pp. 57-536.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

BUSCANDO UNA MEJOR SELECCION DE UNIVERSITARIOS

TOMAS ESCUDERO ESCORZA (*)

En las páginas siguientes pretendemos resumir los principales resultados de un largo estudio de seguimiento de alumnos, desde el COU hasta el final de los estudios universitarios, llevado a cabo por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Este trabajo ha dado lugar durante los dos lustros de su realización a diversas memorias y publicaciones de sus diferentes fases y partes (Cid y otros, 1977; Bernad y Escudero, 1978; Escudero y col., 1981; Escudero, 1984; Escudero, 1986), en los que lector interesado puede encontrar una descripción exhaustiva de los diferentes aspectos metodológicos, resultados, etc. Aquí nos limitamos fundamentalmente a los resultados y las consecuencias globales de la última fase del seguimiento propiamente dicho, sin entrar en detalle sobre otras partes complementarias de los estudios recogidas en las fuentes citadas, ni en lo que hace referencia al acceso alternativo para mayores de veinticinco años (Escudero, 1983).

1. MUESTRA DE ALUMNOS

La población inicial del estudio era la de alumnos de COU durante el curso académico 1975-76, en todos los centros de BUP del distrito universitario de Zaragoza (Aragón, La Rioja, Navarra y Soria), compuesta por 11.548 alumnos repartidos en 99 centros escolares.

La selección de la muestra inicial se llevó a cabo de manera estratificada —tipo de centro y ubicación— por conglomerados de provincia y centro escolar, tomando como unidad de muestreo el grupo de clase de COU. Se pensó en una muestra inicial definitiva de unos 600 alumnos que, para $\alpha \leq 0{,}05$, permitía estimar coeficientes de correlación y regresión —los parámetros más re-

(*) ICE Universidad de Zaragoza.

levantes para el estudio—, con unos intervalos de confianza del orden de $r = \rho \pm 0{,}06$ (Hays, 1972, p. 533) y $b = \beta \pm 0{,}03$ (Cochran, 1974, cap. 7).

Para asegurar esta muestra inicial para el seguimiento universitario, hubo que estimar los porcentajes de mortalidad natural que se iban a producir en las distintas fases del proceso, llegando a la conclusión de que había que partir de una muestra cercana al 15 por 100 de la población, esto es, más de 1.500 alumnos.

Con tales planteamientos, se seleccionaron 54 grupos de COU, pertenecientes a 40 centros escolares. Se partió en la primera aplicación de pruebas (mediado el curso de COU) de 1.679 alumnos, que se convirtieron en la aplicación al final del curso académico en 1.285, de los que 633 se presentaron a las pruebas de acceso de junio de 1976. Este último grupo de alumnos constituyen la muestra definitiva de nuestro estudio de seguimiento en su fase inicial (Cid y otros, 1977).

Tras el examen de acceso, en una segunda fase del seguimiento analizamos los pasos de los alumnos —de ese grupo de 633— que se matricularon en el curso 1976-77 en las Universidades del distrito (las de Navarra y Zaragoza). Después de un laborioso proceso de búsqueda, encontramos que 421 de tales alumnos —algunos no accedieron, otros se trasladaron a otras universidades, etc.—, seguían estudios universitarios en nuestro distrito. Con esta muestra se llevó a cabo un análisis del rendimiento universitario inmediato —junio de 1977— en relación con los resultados de la selectividad (Escudero y col., 1981).

En la última fase del seguimiento se perdieron por razones diversas cuatro alumnos, quedando una muestra final definitiva de 417 alumnos de las Universidades de Navarra y Zaragoza, distribuidos tal como se expone a continuación, según criterios diversos, utilizados a la hora de llevar a cabo análisis diferenciados. La presentación conjunta de los tamaños de las submuestras empleadas, facilitará al lector la interpretación del significado de los resultados encontrados para los diferentes grupos muestrales.

Las Tablas 1 y 2 ofrecen las distribuciones muestrales por sexo y rama de procedencia en BUP y por estrato de procedencia (tipo de centro y ubicación del mismo), respectivamente.

TABLA 1

Distribución por sexo y rama en BUP de los alumnos de la muestra

	Ciencias en BUP	Letras en BUP	
Varones	192	24	216
Mujeres	154	47	201
	346	71	417

TABLA 2

Distribución muestral por estratos (tipo de centro y ubicación del mismo)

	UBICACION		
	Urbana	Semi-urbana	
Centro estatal en COU	114	75	189
Centro no estatal en COU	161	67	228
	275	142	417

Atendiendo a otros criterios de clasificación, la muestra se distribuye de la siguiente manera:

A) *Universidad*

a) Universidad de Navarra	75
b) Universidad de Zaragoza	342

B) *Tipos de estudio*

a) Ciencias y Farmacia	73
b) Humanidades y Ciencias de la Información	56
c) Medicina y Veterinaria	127
d) Derecho	27
e) Ciencias Empresariales	10
f) Ingeniería Industrial y Arquitectura	35
Total de estudios para el grado de licenciado	328
g) Magisterio	77
h) Otras escuelas universitarias	12
Total de estudios para el grado de diplomado	89

C) *Tribunales de acceso*

Tribunal 1	20
Tribunal 2	46
Tribunal 3	60
Tribunal 4	34
Tribunal 5	54
Tribunal 6	52
Tribunal 7	55
Tribunal 8	44
Tribunal 9	52

Los datos anteriores son fundamentales para contextualizar y valorar debidamente el significado y alcance de los resultados del trabajo.

2. VARIABLES Y TRATAMIENTO ESTADISTICO

En las dos primeras fases del estudio de seguimiento (Cid y otros, 1977; Escudero y col., 1981) recogimos información de todos los alumnos de la muestra en 37 variables (33 en la primera fase y 4 más en la segunda). Estas variables eran las siguientes:

a) Siete variables relativas a la prueba de acceso y sus componentes (se incluye el expediente secundario).

b) Cinco variables aptitudinales [Inteligencia general (D-48); Comprensión verbal (B.V.-17); Razonamiento numérico (DAT-NA); Razonamiento abstracto (DAT-AR) y Atención (DAT-CSA)]

c) Seis rasgos de personalidad [Inestabilidad emocional (B1-N); Autosuficiencia (B2-S); Introversión-Extraversión (B3-I); Dominio-Sumisión (B4-D); Confianza en sí mismo (F1-C) y Sociabilidad (F2-S)]

d) Once puntuaciones relativas a una prueba de madurez académica sobre los contenidos de BUP y COU.

e) Siete variables de identificación (Tribunal de acceso, rama de bachillerato, sexo, estrato de procedencia, universidad, grado de los estudios universitarios y carrera).

f) Puntuación (nota media) en junio del primer año de universidad.

En la última fase del seguimiento se recogió información sobre el rendimiento académico universitario de los alumnos de la muestra, a partir de los registros de sus expedientes académicos (*).

Para cada alumno, el estudio de su expediente académico fue exhaustivo, analizándose el rendimiento universitario en tres momentos distintos: a) al final del primer año (convocatorias de junio y septiembre), b) al final del segundo año (carreras de ciclo corto) o tercer año de estudio (carreras de ciclo largo) y c) al final de la carrera, según el tiempo previsto por el diseño curricular (tres, cinco o seis años de estudio). En definitiva, se trataba de estudiar el rendimiento académico acumulado (recogiendo toda la historia académica anterior y no solamente la del último año) en el *primer año* de estudios, a *mitad* de carrera y al *final* previsto de la misma.

Para cada tipo de convocatoria (junio, septiembre y febrero) y para cada uno de los momentos señalados (primer año, mitad y final de carrera) se contabilizó el número de no presentados, suspensos, aprobados, notables, etc., de cada alumno. También se recogieron otros datos como número de asignaturas

---

(*) Es obligado destacar el apoyo que en todo momento recibimos de las autoridades, secretarías y personal de administración de las Universidades de Zaragoza y Navarra, para recoger la información requerida. Sin esta colaboración, que agradecemos vivamente, el estudio habría sido inviable.

cursadas, asignaturas previstas en el plan curricular y años de permanencia, a fin de ponderar adecuadamente el significado de las calificaciones. Asimismo, se determinó la situación final del alumno: abandono, traslado, terminado, etc.

A partir de estas variables medidas directamente en los registros académicos, elaboramos doce variables de rendimiento académico universitario (cuatro para cada fase de análisis, esto es, principio, mitad y final de carrera), que responden a las cuatro descripciones siguientes:

a) Media de asignaturas superadas sin distinguir convocatoria. No se tiene en cuenta el número de suspensos y el de no presentados.

b) Media de asignaturas superadas sin distinguir convocatorias, ponderada por el factor C/T (C es el número de asignaturas cursadas y T el número de asignaturas que se deberían haber cursado según el plan de estudios).

c) Media de los rendimientos académicos (incluyendo no presentados y suspensos) sin distinción de convocatorias, ponderada por el factor C/T.

d) Media de los rendimientos académicos (incluyendo no presentados y suspensos) ponderados según convocatoria [(1) en junio, (0,8) en septiembre y (0,7) en febrero] y por el factor C/T.

En estas cuatro medias, diferentes calificaciones: se puntuaron de la manera siguiente: no presentado (1), suspenso (2), aprobado (5), notable (7), sobresaliente (9) y matrícula de honor (10).

En definitiva, a lo largo de todo el estudio de seguimiento se han analizado 101 variables de los alumnos de la muestra, cuya descripción más detallada está recogida en el Apéndice C de la memoria de la fase final del seguimiento (Escudero, 1986). Sin embargo, conviene resaltar que algunas de estas variables no son independientes entre sí, porque son combinaciones de varias de las otras. Igualmente, hay que señalar que no todas las variables son del mismo tipo, ya que algunas son puntuaciones de tests, otras responden a categorías de mera identificación, otras a medias de calificaciones, etc., y que no todas han sido utilizadas de la misma manera a lo largo del estudio. Algunas de estas variables han sido elemento de referencia para tomar un camino de análisis o abandonarlo, otras han servido de punto intermedio en la construcción de otras variables, otras han enmarcado los análisis diferenciados por submuestras y, por último, algunas han constituido el fundamento del trabajo.

Una vez analizados los expedientes académicos y codificadas las variables, se completó la matriz de datos de la última fase del seguimiento, formada por 417 líneas (alumnos de la muestra) y 101 columnas (variables). A partir de aquí se llevó a cabo una descripción estadística simple, utilizando el programa BMDP1D (Dixon, 1981), calculando para cada variable: frecuencia total, media, desviación típica, error estándar de la media, coeficiente de variación, valor más pequeño y más grande con sus correspondientes puntuaciones y el rango, etc.

Para seleccionar adecuadamente las variables a utilizar en los posteriores estudios de regresión y delimitar los análisis diferenciados que podían ofrecer resultados de interés, correlacionamos con todas las demás, las variables correspondientes a los rendimientos académicos universitarios y a los resultados del examen de acceso y la prueba de acceso. Estas correlaciones las calculamos para la muestra global y para una veintena de diferentes submuestras. Asimismo, para asegurar la correcta interpretación de algunas de las diferencias que se iban encontrando según las submuestras, analizamos las posibles diferencias en las distribuciones muestrales, cruzando entre sí las variables nominales que iban a ser elemento de referencia en los análisis diferenciados, esto es, tribunal, rama, sexo, estrato, universidad, grado, carrera y situación final. Los contrastes los llevamos a cabo con un programa elaborado en el centro de cálculo del ICE de la Universidad de Zaragoza, que compara distribuciones con el test χ^2, tomando una posición conservadora ante la posible violación de las hipótesis que hacen rigurosa la aplicación de este test estadístico (Siegel, 1956; Hays y Winkler, 1971).

Sin embargo, el apoyo fundamental de nuestro trabajo, en lo referente a tratamiento estadístico, lo constituyen los casi un centenar y medio de análisis de regresión lineal múltiple llevados a cabo con una gran variedad de muestras, a la búsqueda del análisis de la validez predictiva de nuestra prueba de acceso del rendimiento académico a lo largo de los estudios universitarios, así como el de otras variables independientes que podrían ser consideradas en un hipotético nuevo procedimiento de acceso y/o selección de universitarios. Estos análisis se llevaron a cabo en el Centro de Cálculo de la Universidad de Zaragoza con el programa BMDP2R (Dixon, 1981), que estima los parámetros de la regresión lineal múltiple paso a paso (stepwise), incluyendo o excluyendo variables de la ecuación en un orden que sea el que, a cada paso, reduzca en mayor medida la suma de los cuadrados de los errores (Efroymson, 1962; Draper y Smith, 1966). Este modelo de análisis es, con toda seguridad, el más eficaz en estudios estrictamente de predicción y el procedimiento de inclusión y exclusión de variable paso a paso es, asimismo, el más utilizado en este tipo de investigaciones. Una discusión comprensible de este modelo, para los investigadores en ciencias sociales, puede encontrarse en Carabaña y otros (1978), Lavin y otros (1981) y Mateo y Rodríguez (1984).

Para elegir las variables dependientes de nuestros análisis de regresión, correlacionamos entre sí las doce variables de rendimiento académico universitario utilizadas y analizamos comparativamente sus características. Se llegó a la conclusión de que era más que suficiente limitarnos a tres variables, puesto que la información que podrían añadirnos las nueve variables restantes era totalmente superflua, dado el altísimo grado de intercorrelación existente entre ellas y con las tres seleccionadas. Incluso estas últimas se veían afectadas por este problema, pero decidimos no eliminar ninguna de las tres, para no perder algunos detalles complementarios que se presentaban en uno u otro caso. Estas tres variables seleccionadas como *dependientes* fueron:

A. *La media de rendimiento académico, ponderada según convocatorias, durante el primer año académico.*

La fórmula de esta variable es:

$$Y_i = \frac{(\sum_i N_i P_i)_{junio} + 0{,}8\ (\sum_i N_i P_i)_{septiembre}}{(\sum_i N_i)_{junio} + (\sum_i N_i)_{septiembre}}$$

donde

i = 1, 2, ... 6
P_1 = 1 = no presentado
P_2 = 2 = suspenso
P_3 = 5 = aprobado
P_4 = 7 = notable
P_5 = 9 = sobresaliente
P_6 = 10 = matrícula de honor
N_i es la frecuencia en cada caso (n.° de no presentados, suspensos, aprobados...)

B. *La media de las asignaturas superadas a lo largo de todos los estudios universitarios* (tres, cinco o seis años según las carreras).

$$Y_2 = \frac{\sum_i N_i P_i}{\sum_i N_i}$$

i = 3, 4, 5, 6 (no se tienen en cuenta los no presentados y suspensos)

Los valores de P_i son los mismos que en el caso anterior.

C. *La media de los rendimientos académicos, ponderada según convocatorias, para todos los años de carrera (tres, cinco o seis años), multiplicada por el factor corrector (C/T).*

$$Y_3 = \frac{C}{T}\left[\frac{(\sum_i N_i P_i)_{junio} + 0{,}8\ (\sum_i N_i P_i)_{sept.} + 0{,}7\ (\sum_i N_i P_i)_{feb.}}{(\sum_i N_i)_{junio} + (\sum_i N_i)_{sept.} + (\sum_i N_i)_{feb.}}\right]$$

donde

i = 1, ... 6
P_i = tiene el mismo significado que en los casos anteriores
C = n.° de asignaturas cursadas
T = n.° de asignaturas teóricas (que debería haber cursado).

Estas tres variables dependientes recogen el rendimiento inmediato (primer año) ponderado según convocatorias, el rendimiento a lo largo de toda la carrera, sin tener en cuenta los fracasos ni el ritmo de estudios y, por último, el rendimiento a lo largo de toda la carrera, ponderado por convocatorias y corregido por un factor de ritmo de estudios C/T.

La utilización del factor de ritmo C/T y no otro, así como la ponderación de las convocatorias de septiembre y febrero y las puntuaciones P_i, responde a criterios convencionales, que se basan en una acción reflexiva sobre los historiales académicos analizados. Podríamos haber empleado otros criterios y otras ponderaciones, pero lo escogido es lo que hemos encontrado más razonable en conjunto.

La no utilización de una variable dependiente relativa a los rendimientos a mitad de carrera (dos-tres años), se debe a que eran tremendamente parecidas —estadísticamente— a las variables finales y no añadían nada interesante a lo encontrado con ellas.

Como predictores o variables dependientes se siguieron utilizando los de la segunda fase del seguimiento (Escudero y col., 1981), modificando —según la nueva forma de promediación— las puntuaciones en el examen y en la prueba de acceso. En definitiva, los *predictores* empleados fueron:

A. *Expediente secundario*
B. *Examen de acceso* (componentes y global)
C. *Pruebas de acceso* (Expediente secundario + Examen de acceso)
D. *Aptitudes mentales*
E. *Rasgos de personalidad*
F. *Madurez académica* (Prueba —elaborada por el equipo investigador— de madurez académica previa al acceso a la universidad).

Como puede observarse, estas variables independientes responden a tres grandes bloques: a) aptitudes mentales (medidas según tests de inteligencia, razonamiento verbal, etc.), b) rasgos de personalidad (inventario de Bernreuter) y c) medidas del rendimiento y madurez académica previos según diferentes formatos y enfoques (expediente secundario, puntuaciones en el examen de acceso y medidas de la madurez académica según una prueba elaborada por el equipo investigador, centrada fundamentalmente en el razonamiento disciplinario y no en el conocimiento en términos convencionales).

3. ALGUNAS PRECISIONES METODOLOGICAS, CONCEPTUALES Y CONTEXTUALES

Ultimamente se han publicado algunos artículos en nuestras revistas especializadas, que revisan las investigaciones más recientes sobre el rendimiento académico y llevan a cabo análisis críticos sobre el alcance y la utilización de la metodología empleada, especialmente la referente a la regresión lineal múltiple.

Algunas de estas revisiones que han recogido nuestros trabajos sobre el acceso universitario —especialmente a la segunda fase del seguimiento (Escudero y col., 1981; Escudero, 1984)—, tienen una orientación fundamentalmente des-

criptiva (Loscos, 1985; Marín y otros, 1985), mientras que otros (Garanto y otros, 1985) tienen un carácter más crítico y evaluativo.

El objetivo de estos análisis, así como el de otros recientes sobre el uso de la regresión lineal múltiple, nos aconsejan a establecer algunas precisiones que faciliten la valoración de los objetivos, alcance, enfoque, metodología, significación y relevancia de los resultados de este estudio de seguimiento. En concreto, para interpretar en sus justos términos nuestros estudios consideramos necesario tener presente las siguientes consideraciones:

A) Además de las debilidades metodológicas que hayan tenido su origen en las propias limitaciones de preparación de los miembros del equipo investigador, el estudio tiene los límites naturales de un proyecto empírico, debido a las variables utilizadas, muestras, etc. Así por ejemplo, las variables dependientes siguen siendo una versión operativa del rendimiento académico basada en las calificaciones y puntuaciones académicas, que se aleja del concepto más global de rendimiento tantas veces defendido en nuestras reflexiones teóricas (Escudero, 1980; Rodríguez Espinar, 1985). Aquí, los investigadores empíricos —por supuesto también los más prestigiosos— mantenemos una permanente incoherencia entre lo que decimos que se debería hacer y lo que finalmente hacemos, porque es lo que podemos hacer.

Asimismo, el seguimiento está condicionado por su diseño inicial, realizado en un momento —en 1975— en el que la investigación sobre el tema, sobre todo en España, ofrecía un nivel de desarrollo mucho menor. En concreto, pensamos que en el momento presente la documentación existente nos habría facilitado mucho el proceso de optimización en la selección de variables y de instrumentos de medición. Es muy probable que hoy hubiéramos reducido el número de predictores potenciales, centrando el problema de manera algo más específica.

Por último, hay que dejar bien claro que el contexto y los límites muestrales —así como los de las variables y los instrumentos de medida— encuadran la validez de los resultados, y aunque nuestra muestra en conjunto no es pequeña —en un principio era objetivamente muy amplia, sobre todo si tenemos en cuenta que se trata de un estudio de seguimiento de varios años—, es obvio que en algunos de los estudios diferenciados la muestra se reduce sustancialmente, obligándonos a ser prudentes con los resultados. Conscientes de este hecho, en todo momento procuramos resaltar los resultados en correspondencia a su potencial fiabilidad y validez.

B) Es fundamental dejar en claro que nuestro trabajo nunca se ha planteado como objetivo la explicación del porqué del rendimiento académico universitario, ni siquiera limitándolo a la forma concreta en la que lo hemos empleado como criterio. Nuestro objetivo es la búsqueda de potenciales predictores del rendimiento académico universitario con posibilidad de utilización en el proceso de acceso a la universidad y en los procedimientos de selección. En otras palabras, nuestro principal motivo de atención es el acceso y la selección

de universitarios y no el rendimiento en sí, aunque partimos de un planteamiento clásico que es el de que uno de los principales condicionantes del acceso y de la selección debe ser su capacidad predictiva del rendimiento académico posterior.

Puestos a predecir —que no explicar— el rendimiento académico, entendemos que la regresión lineal múltiple es, seguramente, el apoyo metodológico más eficaz que podíamos emplear, sobre todo si lo hemos sabido hacer de manera adecuada.

El modelo de regresión empleado y el rango de variables predictoras utilizadas creemos que delimitan un marco metodológico suficientemente robusto para los objetivos del estudio. Si hubiéramos intentado la explicación del rendimiento académico pensamos que la metodología empleada necesita complementarse con otras (Rodríguez Espinar, 1985; Fuentes, 1986).

C) Nuestro estudio se enmarca dentro de la investigación evaluativa, con orientación hacia la planificación educativa y, más en concreto, a facilitar elementos de juicio para una mejor estructuración del sistema de acceso a la universidad española. Desde esta perspectiva, tal y como apuntan Cronbach y asociados (1981), es necesario dar suficiente peso a los aspectos relativos a la validez externa, lo que no siempre es fácil de compatibilizar con un adecuado rigor en la validez interna. Asimismo, el énfasis se centra en el terreno de la exploración de relaciones y posibilidades de acción, algo que no sólo se ajusta más a las posibilidades del modelo de regresión empleado, sino que responde mejor al enfoque de partida; «la investigación evaluativa es más exploratoria que confirmatoria» (Cronbach y asociados, 1981, p. 269).

Esta exploración la hemos llevado a cabo en multitud de contextos diferentes, utilizando una amplia gama de recursos metodológicos, analizando muchas y diversas variables y condicionantes, estudiando muchos grupos y submuestras, etc. Este planteamiento, que encaja adecuadamente con el fundamento de la investigación evaluativa, responde en buena medida a lo que Cook y Campbell (1979, p. 78) denominan como «modelo de instancias heterogéneas», que, según estos autores, es la mejor manera de establecer la validez externa que, en definitiva, es «una cuestión de replicación». Sin embargo, el término replicación no debe entenderse como la mera repetición del estudio, a la búsqueda de la validación interna, debe entenderse como «el uso de instancias heterogéneas dentro de un estudio concreto y la repetición del estudio bajo nuevas condiciones, en vez de intentar duplicar el original» (Cronbach y asociados, 1981, p. 318). Pensamos que nuestro estudio se apoya en este segundo enfoque de la replicación, lo que nos da ciertas seguridades metodológicas, especialmente en aquellos casos en los que desde el punto de vista de la validez interna, el modelo de análisis empleado se ve un poco forzado en el cumplimiento de las hipótesis de partida.

D) El modelo lineal que fundamenta nuestro análisis puede ser insuficiente en ciertos casos, ya que las relaciones que estamos estudiando pueden tener

un carácter no lineal en todo o en parte del rango de sus posibles valores. Asimismo, estas relaciones pueden tomar distinta forma o tener distinta intensidad, según el estrato o grupo (tipo de centro de procedencia, sexo, carrera, etc.). Pues bien, dentro de la pretendida orientación exploratoria, nuestro estudio centra buena parte del esfuerzo en la indagación sobre estos efectos interactivos.

Somos conscientes de que un análisis más riguroso de estos efectos interactivos y condicionantes, presuponen el uso de diversos modelos de análisis (Lavin y otros, 1981; Rodríguez Espinar, 1985), sin embargo, un planteamiento de este tipo desbordaba el marco de nuestro estudio en muchos sentidos (sobre todo en la relación coste-eficacia), toda vez que lo pretendido era detectar las tendencias generales que, para cada caso, deberían ser analizadas más en detalle, antes de tomar decisiones que afecten a la selección de los universitarios.

Nuestra alternativa ha sido la de llevar a cabo pruebas χ^2 para detectar diferencias en las distribuciones muestrales, y después análisis de correlación y de regresión diferenciados según categorías, estratos, carreras, etc...

E) Existen otras precisiones metodológicas que no tienen una incidencia tan general como las anteriores, pero que afectan a determinados aspectos, fases, variables o resultados de nuestros trabajos. Por razones de espacio no podemos extendernos en su consideración, pero el lector interesado puede encontrar una discusión más detallada de los mismos en la memoria de la última fase del seguimiento (Escudero, 1986, cap. 1). Ahora nos limitamos a perfilar los puntos de debate.

a) En los trabajos sobre acceso es imprescindible delimitar claramente el sentido de los términos «aptitudes», madurez intelectual, «madurez académica», etc., puesto que, de lo contrario se puede caer en confusiones y problemas de interpretación de resultados y conclusiones. Así por ejemplo, el SAT (Scholastic Aptitude Test), aunque tenga el término aptitud en su denominación no es propiamente un test de aptitud en sentido convencional, al estilo de los, por ejemplo, D-48, DAT-VR, etc. El SAT es, sencillamente, un *test de madurez académica,* es un test de CONOCIMIENTO (aunque sea conocimiento con mayúsculas, esto es, razonamiento académico). El SAT es, en definitiva, un test de rendimiento académico. Para llegar a esta conclusión creemos que basta examinar algún ejemplar del SAT, pero podemos apoyarnos también en las consideraciones sobre este tema de muchos autores (Lavin, 1965; Willingham y Breland y asociados, 1977; Tourón, 1985; González y López, 1985).

En nuestros estudios, cuando utilizamos el término «aptitud» no nos estamos refiriendo a pruebas como el SAT, sino a los tests de aptitudes más convencionales. Guardando las distancias, lo que equivaldría al SAT en nuestros estudios es la *prueba de madurez* elaborada por nosotros mismos. Al igual que le sucede al SAT, esta madurez —y no las «aptitudes»— es la que compite en nuestros trabajos con el expediente secundario en su predictividad del éxito universitario.

Tras estas consideraciones, debemos estar de acuerdo en que el famoso debate entre Slack y Porter (1980), y Jackson (1980) sobre el SAT no es una discusión sobre la capacidad predictiva de las aptitudes mentales, sino que es una forma concreta de rememoración del clásico debate sobre si tiene que existir prueba de selectividad universitaria o no, aunque unos y otros usen en este caso argumentación de carácter psicométrico. Basándose en estos datos sobre validez predictiva, Slack y Porter vienen a defender que la selección universitaria (en este debate aceptan todos su existencia) se haga sin examen, sin prueba de entrada, y se tenga en cuenta solamente el expediente secundario (High School Record), mientras que Jackson viene a decir que la selección se mejora usando además del expediente secundario (HSR), una prueba de entrada (en este caso el SAT, que es probablemente la más utilizada por las universidades americanas).

En este debate tercia Weitzman (1982) un tiempo después, mejorando el nivel de discusión y llegando a valores predictivos más altos. Sin embargo, entendemos que lo más interesante de la aportación de Weitzman es su crítica a la utilización de la predictividad como argumento contra el SAT, cuando se trata de un test precisamente diseñado y construido para predecir el rendimiento académico universitario. Esto le lleva a decir tajantemente que: «El SAT no es nada si no es válido, y válido es» (p. 190).

b) A pesar de que nuestra muestra global es amplia para un estudio de seguimiento tan largo, es pequeña en relación con el número de predictores potenciales empleados en algún caso, y este hecho puede introducir alguna distorsión en determinados resultados. Sin embargo, en la segunda fase trabajamos habitualmente con tres predictores en las ecuaciones a la hora de extraer conclusiones.

En la tercera fase del seguimiento, el nivel de tolerancia del programa BMDP2R imposibilitaba la entrada en la ecuación de más de dos, tres o cuatro predictores (Engelman, 1981), evitando el peligro de problemas de precisión en el cálculo que conlleva la entrada de variables redundantes. Sin embargo, somos conscientes de que se sigue manteniendo cierta inestabildiad potencial, relacionada con los valores «F to enter y F to remove» (Forsythe, 1981), al seguir existiendo un alto número de predictores potenciales fuera de la ecuación.

Estos riesgos metodológicos creemos que quedan minimizados cuando se replica en muchas instancias diversas, máxime si se destaca solamente los resultados sistemáticos. En este mismo sentido incide el contraste externo de nuestros resultados, muy concordantes con los de otros trabajos en nuestro sistema y otros sistemas educativos, así como el hecho de que muchas de nuestras conclusiones se apoyen en las correlaciones —no en la regresión que no se ven afectadas por este potencial problema.

c) El último aspecto sobre el que queremos ofrecer algunas reflexiones es el relativo a la magnitud de la relación entre las aptitudes y el rendimiento académico que, a lo largo de nuestro seguimiento, sistemáticamente aparece con escasa significación estadística. A este respecto, algunos investigadores como

Mateo (1985), parecen mantener la posición de que tal relación es algo constante, conocido, estable (alrededor de 0,40 — 0,50), y que viene a ser algo así como una pérdida de energía al seguir insistiendo sobre el tema en las investigaciones.

Nuestra posición sería acorde con la anterior, si cuando se usa el término aptitudes se está hablando de lo que Lavin (1965) engloba bajo «factores intelectivos», o de lo que Cronbach y Snow (1977) compendian bajo las denominaciones de «aptitud general y aptitudes generales», o de lo que De Ketele (1985) denomina como «factores cognitivos», en otras palabras, cuando nos referimos a un concepto englobador de las aptitudes mentales convencionales, de la madurez académica, de las capacidades cognitivas de base, etc., que de manera sistemática parece explicar alrededor del 25 por 100 de la varianza del rendimiento académico, con cierta independencia de los niveles educativos y de la forma concreta en que se operacionalice el rendimiento (Escudero, 1980). Ahora bien, si por aptitudes entendemos de manera restrictiva las puntuaciones en los tests de inteligencia y aptitudes diferenciales, en el sentido más convencional, esto es, lo que miden los test como DAT-AR, D-48, etc., entonces creemos que no es defendible que la relación entre aptitud y rendimiento esté alrededor del valor indicado para los diversos niveles educativos y en diferentes contextos.

Creemos que existen evidencias abundantes para defender que la capacidad predictiva de las aptitudes convencionales, dentro del conjunto de factores intelectivos, varía según niveles académicos —el clásico libro de Lavin (1965) ya sugería esto—, y que la madurez académica adquirida puede ir desplazando en cuanto a relevancia predictiva las aptitudes primarias, a medida que se asciende en nivel educativo (Escudero, 1980). En nuestro sistema universitario existen muchos trabajos, además de los nuestros, que ofrecen bajas relaciones entre el rendimiento académico universitario y los tests de aptitudes mentales (Rivas y col., 1975; Sáenz y Jiménez, 1980; Tourón, 1984; De la Orden y otros, 1986). Este mismo hecho también se da en otros contextos universitarios (González y López, 1985; Ho y Spinks, 1985).

La explicación de la citada baja correlación podría estar en la homogeneidad en la distribución de aptitudes de los alumnos universitarios como apuntan De la Orden y otros (1986) y González y López (1985), o podría ser una consecuencia del efecto umbral en la capacidad predictiva de la inteligencia —algo que ya apuntaba Lavin (1965)—, o podría estar en otras razones como la diversidad de rigor y exigencia según las carreras.

4. ALGUNOS RESULTADOS SOBRE EXITO Y FRACASO ACADEMICO DE LA MUESTRA

Al término del curso académico en el que a los alumnos de la muestra del seguimiento les correspondía haber finalizado los estudios universitarios —según su carrera—, la situación de los 417 alumnos era la siguiente:

— 60 habían abandonado.
— 27 se habían trasladado a otra univeridad sin terminar los estudios.
— 93 seguían estudiando.
— 224 habían terminado.
— 13 indeterminados (¿abandonos temporales?, etc.).

Estos datos son claramente optimistas si los comparamos con referencias a otras muestras y otras universidades españolas (Martínez y Muñagorri, 1984; Universitat Politécnica de Catalunya, 1984; Latiesa, 1986; Oroval, 1986; Saldaña, 1986; Zubieta y Susinos, 1986), ya que una tasa de terminación puntual entre el 54 y el 60 por 100 (si incluimos a muchos de los traslados) parece muy alta. Aquí debemos tener en cuenta las características de las Universidades de Zaragoza y Navarra, y el hecho de que estamos tratando con una muestra de los aprobados de la selectividad en la convocatoria de junio. En conjunto, nuestras estimaciones nos llevan a decir que la tasa de terminación —no necesariamente puntual— de la muestra es cercana al 70 por 100, la de abandono lo es al 19 por 100, y el resto son indeterminados que pueden desembocar en una u otra situación.

Otra de nuestras observaciones, que refuerza algo ya señalado (Moncada y otros, 1984), es que las incidencias académicas en la universidad del tipo de abandonos, pérdidas de curso, etc., se acentúan de manera especial en el primer año y algo en el segundo, para que una vez superada esa fase, se produce una cierta estabilidad en los comportamientos académicos y se modera de forma acusada la frecuencia de incidencias de fracaso en el rendimiento académico de los universitarios.

Uno de los aspectos analizados es la relación con el rendimiento académico (tomando solamente las calificaciones positivas) de la incidencia de suspensos o no presentaciones en el currículo de los estudiantes. Pues bien, esa relación —obviamente negativa en ambos casos— es más acusada para la no presentación que para el suspenso, sobre todo en los primeros años. Esta diferencia se hace más pequeña con el paso de los años, igualándose considerablemente la incidencia negativa que tienen en el rendimiento académico ambos índices de fracaso (la no presentación y el suspenso). Las correlaciones encontradas entre el rendimiento y la no presentación variaban de los primeros a los últimos años entre $(-0{,}64)$ y $(-0{,}26)$ y las encontradas entre el rendimiento y el suspenso entre $(-0{,}32)$ y $(-0{,}23)$.

Algo que es obvio y decisivo en este tipo de análisis es el hecho de que el tipo de estudios —la carrera— condiciona las distribuciones del rendimiento académico, especialmente en lo referente a los porcentajes de fracaso (abandono y retrasos). Ahora bien, si nos quedamos solamente con las calificaciones de éxito (aprobados, notables, etc.) se observa una cierta similitud en las distribuciones. En otras palabras, la tendencia general —en todas las carreras— es que alrededor de la mitad de las asignaturas superadas lo sean con aprobado, alrededor de un tercio con notable y el resto con sobresalientes y matrículas de honor.

El primer año de estudio en la universidad es decisivo, no solamente por la gran incidencia de retrasos y abandonos ya apuntada, sino porque de las intercorrelaciones de las diferentes variables de rendimiento se desprende que en ese año se perfila de manera bastante precisa —al menos para el conjunto de los estudiantes— lo que va a ser el rendimiento académico promedio a lo largo de todos los estudios. Como apuntan Button y Fleming (1982), en general, las primeras dificultades universitarias parecen ser un tamiz con buena capacidad de predicción.

5. RELACIONES Y PREDICTIVIDAD PARA LA MUESTRA GLOBAL

Antes de entrar en los análisis diferenciados y en el estudio de posibles efectos condicionantes e interactivos en el proceso de selección, que es lo que constituye el campo más interesante de lo tratado en nuestro trabajo, debemos ofrecer una síntesis de resultados para la muestra total, que luego podemos tomar como punto de referencia y contraste para los resultados de las diferentes submuestras.

Denominamos como Y_1, Y_2 e Y_3 a las *tres variables dependientes* que hemos descrito en los puntos A, B y C, en el apartado 2 de este artículo. Ahora ofrecemos las correlaciones con estas tres variables, de los predictores empleados —que describimos y enumeramos para posterior identificación—, así como las ecuaciones de regresión para las citadas variables dependientes.

Para la muestra total (N = 417), la significación de los coeficientes de correlación, a los niveles del 5 y del 1 por 100, tiene sus valores límites r = 0,0963 y r = 0,126, respectivamente (Sachs, 1978).

Los resultados globales, para toda la muestra, que aparecen en las Tablas 3 y 4, reflejan con claridad la gran dificultad de encontrar altos niveles de correlación y de predictividad del rendimiento académico universitario, cuando se trata con modelos globales, para todo tipo de estudios, centros, etc., puesto que son muchos los factores intervinientes que entran en confusión. Por lo tanto, no se pueden extraer conclusiones sólidas de estos resultados hasta que no se hayan llevado a cabo los correspondientes análisis por estratos, muestras, carreras, etc.

Sin embargo, a pesar de estas lógicas prevenciones que acabamos de exponer, los resultados sí que nos indican algunas pautas de interés, como las siguientes:

a) La prueba total de madurez académica (X_{27}) y el expediente académico secundario (X_6), aparecen como los mejores predictores del rendimiento académico en un análisis de carácter global. Cuando se trata del rendimiento prolongado (Y_3), el expendiente secundario entra primero en la ecuación, mientras que si la variable dependiente es el rendimiento inmediato (Y_1), entra primero

TABLA 3

Correlaciones (coeficiente × 100) de las variables predictoras con las tres variables (dependientes) del rendimiento académico universitario (Y_1, Y_2, Y_3), con el examen de acceso (X_5) y con la prueba de acceso (X_7)

Variable (X) (n.° de identificación)	Y_1	Y_2	Y_3	X_5	X_7
Puntuación en la 1.ª parte del examen de acceso (conferencia + análisis de texto) (1)	19	27	19	—	—
Puntuación en materias comunes en el examen de ecceso (2)	17	12	13	—	—
Puntuación en materias optativas y específicas en el examen de acceso (3)	19	17	14	—	—
Puntuación promedio de las 2 y 3 anteriores (4)	23	20	28	—	—
Puntuación en el examen de acceso (5)	25	25	21	—	—
Expediente secundario (6)	40	31	34	34	—
Prueba de acceso (examen de acceso + expediente secundario) (7)	40	34	33	—	—
Inteligencia general (8)	— 07	— 10	— 12	10	07
Comprensión verbal (9)	07	02	03	02	— 07
Razonamiento numérico (10)	08	06	0	19	27
Razonamiento abstracto (11)	01	— 02	— 06	13	07
Atención (12)	0	— 01	— 05	08	14
Inestabilidad emocional (13)	02	— 01	04	04	04
Autosuficiencia (14)	05	06	0	12	15
Introversión-extraversión (15)	0	— 02	01	08	07
Dominio-sumisión (16)	— 04	0	— 05	02	01
Confianza en sí mismo (17)	05	0	09	04	02

Variable (X) (n.° de identificación)	Y_1	Y_2	Y_3	X_5	X_7
Sociabilidad (18)	08	08	04	16	16
Prueba madurez académica-comunes Bachiller. (19)	31	24	27	27	32
Prueba madurez-comunes COU (20)	24	14	17	38	42
Prueba madurez-comunes (21)	34	24	27	37	44
Prueba madurez-optativas COU (22)	30	24	22	31	34
Prueba madurez-idioma moderno (23)	23	22	19	23	28
Prueba madurez-(22 + 23 anteriores) (24)	33	28	25	35	40
Prueba madurez-específicas Bachiller. (25)	33	27	26	29	33
Prueba madurez-(22 + 23 + 25 anteriores) (26)	40	33	31	39	45
Prueba madurez-total (28 + 29 siguientes) (27)	43	33	33	43	50
Prueba madurez-total Bachillerato (28)	38	30	30	33	39
Prueba madurez-total COU (29)	36	27	26	42	47

la madurez académica total. Sin embargo, cuando la ecuación tiene varios predictores (tres o cuatro), la prueba de madurez académica es —tal como indican los coeficiente β—, la variable que individualmente más aporta a la predictividad de la ecuación, independientemente de que haya entrado como primera o segunda variable. En definitiva, la prueba de madurez académica —seguida de cerca por el expediente secundario— aparece como el mejor predictor del rendimiento universitario cuando se trata con la muestra total.

b) Si nos limitamos a las puntuaciones positivas del rendimiento (Y_2), observamos que la prueba de acceso (X_7) y una parte de la prueba de madurez académica (X_{26}) son los primeros predictores. Teniendo en cuenta que la prueba de acceso es la media del examen de acceso con el expediente secundario,

TABLA 4

Ecuaciones de regresión lineal múltiple (paso a paso) para los 417 alumnos de toda la muestra del seguimiento

Variable dependiente y predictores (por orden de entrada)	R	R^2	ΔR^2	$R^2(A)$	S	F_{ratio}	$F_{to\ enter}$ (Toleranc.)	Constante	b_1 (β_1)	b_2 (β_2)	b_3 (β_3)	b_4 (β_4)
$Y_1(27)$	0,4256	0,1811	0,1811	0,1791	1,9726	91,79	91,79	1,17403	0,1145 (0,426)			
$Y_1(27,6)$	0,4945	0,2445	0,0634	0,2409	1,8970	66,99	34,74 (0,85272)	−1,44959	0,08637 (0,321)	0,05083 (0,273)		
$Y_1(27,6,8)$	0,5191	0,2694	0,0249	0,2641	1,8677	50,77	14,08 (0,93600)	0,26684	0,09837 (0,366)	0,04819 (0,258)	−0,06070 (−0,163)	
$Y_1(27,6,8,9)$	0,5295	0,2803	0,0109	0,2734	1,8560	40,12	6,25 (0,90759)	−0,17716	0,09458 (0,351)	0,05197 (0,279)	−0,06965 (−0,187)	0,00755 (0,110)
$Y_2(7)$	0,3416	0,1167	0,1167	0,1146	1,4623	54,82	54,82	2,44546	0,05746 (0,342)			
$Y_2(7,26)$	0,3930	0,1545	0,0378	0,1504	1,4324	37,82	18,50 (0,79899)	2,25642	0,04106 (0,244)	0,03291 (0,217)		
$Y_2(7,26,8)$	0,4259	0,1814	0,0269	0,1755	1,411	30,51	13,59 (0,96020)	3,52608	0,04036 (0,240)	0,03822 (0,253)	−0,04448 (−0,167)	

$Y_3(6)$	0,3367	0,1133	0,1133	0,1112	2,1804	53,05	53,05	−0,08483	0,06667 (0,337)			
$Y_3(6,27)$	0,3996	0,1597	0,0464	0,1557	2,1251	39,35	22,85 (0,85272)	−1,08487	0,04895 (0,247)	0,06667 (0,233)		
$Y_3(6,27,8)$	0,4396	0,1933	0,0335	0,1874	2,0848	32,98	17,17 (0,93600)	−1,03041	0,04569 (0,231)	0,08145 (0,285)	−0,07481 (−0,189)	
$Y_3(6,27,8,10)$	0,4504	0,2029	0,0096	0,1951	2,0749	26,21	4,97 (0,64072)	9,86114	0,04984 (0,252)	0,08848 (0,310)	−0,05231 (−0,132)	−0,04004 (−0,122)

y que este último es el que aporta la mayor parte de la capacidad predictiva, vemos que la similitud con el caso de las variables dependientes anteriores (Y_1 e Y_3) es grande y que, en definitiva, la prueba de madurez académica y el expediente secundario, se confirman como los mejores predictores cuando nos referimos al conjunto de la muestra.

c) Parece incuestionable que cuando se trata la muestra globalmente, las relaciones entre el rendimiento académico y las puntuaciones en los tests de aptitudes mentales son muy bajas y, con cierta frecuencia, negativas. Estos resultados, en cierto modo sorprendentes pueden estar parcialmente originados por el hecho de que en algunas carreras, precisamente en las que se consiguen mejores calificaciones, se suelen concentrar estudiantes con peores puntuaciones promedio en las aptitudes mentales. Sin embargo, tampoco con el examen de acceso y con el expediente secundario muestran las aptitudes correlaciones apreciables.

Por lo que hace referencia a los rasgos de personalidad, se confirman resultados que inciden en su escasa relación lineal con el rendimiento (Garanto y otros, 1985).

d) A la vista de los resultados anteriores, vemos que un plantemiento de selectividad general para todos los aspirantes para acceder a la universidad tiene escasa capacidad predictiva global —poco más del 25 por 100 de la varianza, en el caso más favorable—. En todo caso, si se plantea este modelo, hay que tener en cuenta que los mejores predictores —y casi los únicos que merece la pena considerar— son la madurez académica —medida con una prueba de razonamiento académico fundamentalmente—, y el expediente secundario. La predictividad tiende a disminuir algo cuando se pasa del rendimiento inmediato al prolongado.

e) La actual prueba de acceso, tal como está planteada, añade poca capacidad predictiva —con carácter general— al expediente secundario. Lo puede hacer con carácter específico para determinados estudios y lo haría mucho más si su formato se orientara en mayor medida a la valoración de la madurez y del razonamiento académico.

6. INFLUENCIA DE DIVERSOS FACTORES CONDICIONANTES

Sin ningún género de dudas, uno de los componentes sustantivos de nuestro estudio de seguimiento lo constituye el conjunto de análisis diferenciados, llevados a cabo para ver hasta qué punto diversos aspectos y circunstancias son condicionantes de las relaciones o de la predictividad del rendimiento universitario. Los aspectos considerados en estos análisis son los siguientes: a) rama en el BUP (ciencias o letras), b) estrato (tipo de centro secundario y ubicación: estatal-urbano, estatal-semiurbano, no estatal-urbano, y no estatal-semiurbano), c) sexo, d) inteligencia, e) rasgos de personalidad, f) tribunales en el examen de

acceso, g) Universidad (Navarra o Zaragoza), h) grado en los estudios (diplomado o licenciado), i) carrera universitaria y situación terminal (abandono, traslado, sin terminar, terminado e indeterminado).

Como es lógico, resulta imposible reproducir aquí las múltiples tablas y resultados de estos análisis diferenciados, que pueden consultarse en la memoria correspondiente (Escudero, 1986). En este resumen ofreceremos algunos de los resultados que consideramos de mayor interés.

6.1. *Ciencias y letras en BUP*

La rama de estudios en BUP es una variable de indudable influencia diferenciadora en nuestros alumnos de secundaria, tanto por sus características personales, como por su futuro académico. Rama y sexo, por ejemplo, tienen una interacción significativa ($\alpha \leq 0{,}01$), de manera que la tendencia de las chicas hacia las letras es más acusada que en los chicos, y al revés sucede con las ciencias. Asimismo, los centros no estatales-urbanos refuerzan o tienen un alumnado más abocado hacia la opción ciencias —y en consecuencia a determinadas carreras— en mayor medida que otros tipos de centros ($\alpha \leq 0{,}01$).

En la segunda fase del seguimiento (Escudero y col., 1981) habíamos visto que los promedios de los alumnos del bachillerato de ciencias en aptitudes mentales eran claramente más altos que los de letras, pero que ésto no sucedía igual con otras variables estudiadas. En la tercera fase se comprobó que los alumnos procedentes del bachillerato de letras obtienen mejores promedios en sus calificaciones universitarias y que, al mismo tiempo, tienen distribuciones más homogéneas que los del bachillerato de ciencias.

Estos hallazgos confirman la tremenda dependencia de las calificaciones del tipo de estudios y pueden ser una de las causas de algunos valores negativos de las correlaciones entre las aptitudes y el rendimiento, cuando tratamos muestras con diversas carreras y especialidades. Para los de bachillerato de ciencias, en concreto, las correlaciones del rendimiento universitario con las aptitudes son muy bajas —e incluso negativa para la inteligencia ($-0{,}11$)—, de forma que no parece aventurado señalar que los alumnos más aptos intelectualmente eligen las carreras de ciencias más rigurosas, obteniendo calificaciones más bajas desde el punto de vista relativo. Este hecho podría explicar algunos de los resultados aparentemente sorprendentes de nuestro estudio.

En cuanto a las correlaciones del rendimiento académico universitario y su predicción, la situación es sensiblemente diferente según la rama en BUP; más altas correlaciones en letras y más alto nivel de predictividad.

Aunque se mantengan algunas constantes como la relevancia predictora de la madurez académica, se observan también algunas diferencias cualitativas sustanciales. Parece como si el rendimiento en las carreras de letras estuviera algo menos condicionado que en los de ciencias, por el rendimiento previo en asig-

naturas optativas, supuestamente más orientadas a los estudios posteriores. De otra manera, parece desprenderse de los datos que el éxito en las carreras de letras está más asegurado que en el caso de las de ciencias, con una madurez académica general (de carácter básico y común), sin necesidad de estudios con orientación especial.

6.2. *El estrato de procedencia*

El cruce del tipo de centro en BUP (estatal y no estatal) y su ubicación (urbana y semiurbana) constituyen lo que denominamos como cuatro estratos de procedencia de los alumnos, que interaccionan con otros factores como rama, carrera, etc., desembocando en un panorama de resultados complejos, que requiere una interpretación cuidadosa.

Nuestro seguimiento indica claramente algunos hechos como el que: a) los centros no estatales-urbanos refuerzan (o recogen alumnos) en mayor medida la opción de ciencias, b) el porcentaje de varones en el estrato no estatal-urbano es más alto que en los otros, y lo mismo sucede con las mujeres en el estatal-urbano y c) las carreras de ciclo corto son seguidas en mucha menor medida por alumnos procedentes de centros no estatales-urbanos que de otros estratos.

Los alumnos de los diferentes estratos tienen algunas diferencias, pero no siempre de acuerdo con ideas tradicionalmente extendidas. En el sector no estatal se observa cierta superioridad en los promedios de algunas aptitudes mentales, pero no así en las medidas de madurez y rendimiento académico previo. Concretamente, el estrato estatal-urbano muestra cierta superioridad en este sentido.

Lo que sí parece evidente es que en el medio semiurbano, los centros estatales recogen un alumnado menos seleccionado que el resto de los estratos analizados, en cuanto a rasgos aptitudinales y rendimiento académico. También parece evidente que el medio de procedencia familiar condiciona el tipo de estudios elegido, y ésto las calificaciones universitarias. Igualmente se destaca la preferencia de los alumnos de centros urbanos-no estatales por las carreras de ciclo largo —sobre todo de ciencias—, lo que repercute, seguramente, en un considerable aumento de incidencia de suspensos y no presentaciones, bajando los promedios en las variables Y_1 e Y_3 y aumentando en dispersión, pero no lo hace tanto en la variable Y_2, esto es, en las calificaciones de asignaturas superadas solamente.

Por lo que hace referencia a la correlación y regresión, se observa la tendencia de que en el sector estatal, la máxima predictividad del rendimiento (incluyendo fracasos) (Y_1 e Y_3) la tiene la prueba de madurez académica, mientras que en el sector no estatal la tiene el expediente. Sin embargo, no se debe magnificar esta diferencia, ya que el panorama general de intercorrelaciones es pa-

recido en todos los estratos, y no ofrece diferencias nítidas ni entre sectores (tipo de centro), ni entre tipos de ubicación.

Cuando nos limitamos a contabilizar los éxitos académicos (Y_2), en el sector estatal es la prueba de madurez académica la que mantiene la máxima capacidad predictiva, complementada con el acceso. Sin embargo, en el no estatal, es la prueba de acceso —y no el expediente directamente— la variable que tiene mayor capacidad predictiva, complementada por la prueba de madurez.

Si partiéramos de la hipótesis de que la madurez académica previa es el mejor predictor del rendimiento académico, los resultados encontrados nos llevarían a pensar —siempre con la máxima cautela científica por las múltiples interacciones existentes y por los límites de la muestra—, que en el sector no estatal, el expediente secundario, complementado con una medida directa de la madurez, es la mejor expresión de tal madurez académica, mientras que en el sector estatal lo sería una medición directa de la madurez, complementada con el expediente secundario.

6.3. *El sexo*

Los estudios de diplomado (carreras de ciclo corto) acogen a un porcentaje significativamente mayor de mujeres que de varones y, en consecuencia, al revés sucede con los estudios de ciclo largo. Las chicas proceden en mayor medida que los chicos del BUP de letras y los colegios no estatales-urbanos absorben un mayor porcentaje de varones, mientras que los estatales lo hacen de alumnas.

Los parámetros estimados en las diversas variables para varones y mujeres son bastante parecidos, aunque se observa un perfil de rendimiento académico ligeramente diferente. Las alumnas tienen mejores promedios que los chicos en la conferencia y análisis de texto y en las asignaturas comunes del examen de acceso; los varones lo tienen mejor en las específicas y optativas. En el promedio global, las chicas superan ligeramente a los chicos. En la prueba de madurez, los alumnos ofrecen una media algo superior que las alumnas. Las diferencias bastante nítidas a favor de las chicas en los promedios del rendimiento académico universitario, pueden tener parte de razón en el factor sexo, pero creemos que se deben fundamentalmente a la interacción entre el sexo, la rama de estudios y el grado de los estudios. La mayor tendencia de los alumnos a carreras de ciclo largo y de ciencias es, probablemente, la principal causa de sus bajos promedios en las medidas de rendimiento utilizadas.

Las ecuaciones de regresión para varones y mujeres llegan a niveles de predictividad similares, pero existen algunas diferencias en cuanto a los primeros predictores. Este último se debe probablemente a la aludida interacción entre el sexo y el tipo de estudios.

6.4. *El posible efecto umbral de la inteligencia*

Existe una corriente de opinión que intenta explicar la escasa predictividad del rendimiento universitario por parte de la inteligencia, a partir de la hipótesis de un posible efecto umbral, por encima del que son otras las variables que mejor predicen y condicionan el rendimiento (Lavin, 1965; Escudero, 1980). Al nivel universitario, se piensa, son mayoría los alumnos que seguramente han superado el hipotético efecto umbral y, en consecuencia, la predictividad de la inteligencia disminuye considerablemente.

Nosotros hemos visto anteriormente que este hecho tampoco es lejano a la interacción entre el diverso rigor de las carreras y los niveles aptitudinales de los alumnos que las cursan. Sin embargo, esta incidencia no parece explicarlo todo, porque dentro de estudios específicos también se encuentran bajas relaciones (De la Orden y otros, 1986).

Como valor umbral se tomó un punto ligeramente inferior a la media de la muestra global. En concreto, el umbral se estableció en la puntuación 31 del D-48, teniendo una submuestra de 197 alumnos con puntuación menor o igual que tal umbral.

Los análisis de los parámetros muestrales y de correlación y regresión con la submuestra de baja inteligencia, no ofrecen resultados muy concluyentes, con lo que la interpretación debe ser cautelosa. El efecto umbral que parece observarse es de escasa significación, aunque aparezca sistemáticamente; cambia de manera ligera el panorama general de la predicción y se modifica algo la influencia de las aptitudes. Sin embargo, se sigue observando claramente la interacción con el tipo de estudios y, en consecuencia, con las escalas relativas de medición del rendimiento, lo que dificulta el estudio del posible efecto umbral de la inteligencia de manera aislada.

6.5. *Los rasgos de personalidad*

Los resultados sobre los rasgos de personalidad en nuestro seguimiento (Cid y otros; Escudero y col., 1981) han venido mostrando que era poco eficaz continuar la búsqueda de relaciones lineales significativas entre los rasgos de personalidad y las variables de rendimiento y madurez académica. Dicho camino no conducía a ninguna parte, ya que, tal y como muchos otros trabajos empíricos parecen también demostrar, la incidencia de la personalidad es seguramente interactiva y no lineal (Garanto y otros, 1985). Por tal motivo, nos centramos en análisis diferenciados para los que estaban por encima y por debajo del percentil cincuenta (P_{50}), en cada uno de los rasgos de personalidad estudiados. Posteriormente y a la vista de la posible existencia de efectos interactivos de segundo orden entre alguno de los rasgos de personalidad (Duru y Mingat, 1986; Furneaux, 1986), llevamos a cabo análisis para cada uno de los grupos

resultantes del cruce entre introversión y estabilidad emocional, con P_{50} como punto de corte en cada uno de los rasgos.

De todos los análisis diferenciados de correlación y regresión que hemos citado en el punto anterior, se pueden destacar los resultados siguientes:

a) Existen algunos indicios interactivos con la inestabilidad emocional, que se reflejan, sobre todo, en las relaciones y en la capacidad predictiva de algunas aptitudes mentales y algunas medidas del rendimiento.

b) La autosuficiencia también ofrece indicios de interacción con el rendimiento. Las relaciones y la predictividad toman valores mayores entre los de alta autosuficiencia, además de que estos últimos poseen mejores puntuaciones, en promedio, en las medidas aptitudinales y en los rendimientos previos.

c) La introversión y extroversión tienen una incidencia interactiva similar a la de la alta y baja inestabilidad emocional, pero es menos acusada.

d) No existen resultados que soporten la existencia de una interacción de segundo orden con la inestabilidad emocional y la introversión.

e) No se encuentran indicios claros a favor de la interacción en el caso del dominio-sumisión y en el de la confianza en sí mismo.

f) La sociabilidad es, probablemente, el rasgo que aparece con una mayor incidencia interactiva, ya que las correlaciones del rendimiento universitario con los rendimientos previos (expediente secundario y madurez académica) son sistemáticamente más altas para los de sociabilidad baja. Asimismo, el nivel de predictividad de las ecuaciones de regresión es sensiblemente más alto en el grupo de sociabilidad baja.

6.6. *La influencia de los tribunales*

En la primera fase del estudio de seguimiento veíamos que en los diversos tribunales de acceso se producían unos esquemas correlacionales entre las variables con algunas diferencias entre sí, de manera que el éxito o fracaso en el examen de acceso no siempre se basaba en criterios equivalentes (Cid y otros, 1977).

Al introducir el rendimiento académico en el conjunto de variables consideradas y estudiar sus relaciones, se mantiene la idea de variabilidad en los criterios de evaluación de los tribunales. Esto es un factor de distorsión para la hipotética capacidad predictiva del examen de acceso, además de un elemento contra la fiabilidad de la prueba y, en definitiva, su potencial homogeneidad como elemento de distribución de calificaciones justas, en términos relativos.

Como ejemplo, en la Tabla 5 ofrecemos las características de las ecuaciones de regresión para la variable Y_3, para cada uno de los nueve tribunales de acceso. Hay que señalar que en algún caso no entra en la ecuación más de uno

o dos predictores, de acuerdo con las restricciones del programa BMDP2R (Dixon, 1981). El aumento en la predictividad puede estar motivado, entre otros factores, por la disminución del tamaño muestra y, en consecuencia, del número de escalas de medición de algunas variables y no solamente por el hecho de tratar con un solo tribunal de acceso en vez de con varios.

En general, no resulta fácil extraer conclusiones nítidas del análisis tribunal a tribunal, salvo el de la variabilidad de los mejores predictores y del nivel de predicción. Sin embargo, esta variabilidad se sigue produciendo fundamentalmente —al igual que en otros casos vistos con anterioridad—, alrededor de la madurez académica, el expediente secundario y la prueba de acceso.

TABLA 5

Ecuaciones de regresión (hasta tres predictores) para la variable dependiente Y_s, en la submuestra de cada tribunal de acceso

Variable dependiente y predictores por orden de entrada	R^2	$R^2(A)$	S	Constante	b_1 (β_1)	b_2 (β_2)	b_3 (β_3)	Tribunal
Y_s (5)	0,5155	0,4886	1,7158	−4,12732	0.16174 (0,718)			1
Y_s (5,25,6)	0,8542	0,8272	0.9973	−4,34690	0,18654 (0,828)	0,12755 (0,634)	−0,07955 (−4,428)	
Y_s (6)	0,1923	0,1739	2,2696	−3,77573	0,10902 (0,438)			2
Y_s (19)	0,1590	0,1445	2,1591	1,02395	0,12103 (0,399)			3
Y_s (19,20,2)	0,2912	0,2532	2,0172	1,334436	0,13635 (0,449)	−0,08579 (−0,362)	0,05563 (0,253)	
Y_s (6)	0,3449	0,3244	2,2455	−6,69354	0,15250 (0,587)			4
Y_s (6)	0,2624	0,2482	1,8324	−2,13204	0,09388 (0,512)			5
Y_s (6,17)	0,3349	0,3088	1,7570	−3,57237	0,09657 (0,527)	0,001999 (0,270)		
Y_s (7)	0,1440	0,1269	2,0962	−0,22205	0,07934 (0,380)			6
Y_s (7,9)	0,2844	0,2552	1,9361	−4,95353	0,13445 (0,643)	0,01377 (0,458)		

Variable dependiente y predictores por orden de entrada	R^2	$R^2(A)$	S	Constante	b_1 (β_1)	b_2 (β_2)	b_3 (β_3)	Tribunal
Y_3 (19)	0,1037	0,0867	2,2619	1,82189	0,09711 (0,322)			7
Y_3 (19,14,8)	0,2496	0,2054	2,1098	6,03231	0,10604 (0,352)	−0,02408 (−0,307)	−0,10467 (−0,253)	
Y_3 (6)	0,1918	0,1725	2,0317	−1,98720	0,09697 (0,438)			8
Y_3 (6,23)	0,2797	0,2446	1,9412	−3,47794	0,09800 (0,443)	0,03447 (0,297)		
Y_3 (7)	0,2912	0,2771	1,5306	−0,30147	0,10337 (0,540)			9
Y_3 (7,8,26)	0,4372	0,4020	1,3920	1,83680	0,08908 (0,465)	−0,11036 (−0,336)	0,05398 (0,291)	

6.7. *El tipo de universidad*

El hecho de que, tras el acceso, los alumnos de nuestra muestra comenzaran estudios básicamente en dos Universidades (Navarra y Zaragoza), en las que podíamos llevar a cabo el seguimiento, nos permitía indagar en el posible efecto del tipo de universidad en los esquemas de predicción.

Ya hemos señalado que de los 417 alumnos de la muestra, solamente 75 siguieron estudios en la Universidad de Navarra, con lo que la diferencia en el tamaño muestral puede tener alguna influencia en los resultados, sobre todo en el aumento del nivel de predictividad.

Las dos universidades citadas definen dos contextos universitarios diferentes por múltiples y conocidas razones, por lo que es interesante ver si esto marca diferencias en los modelos de predicción del rendimiento académico. Pues bien, salvado el hecho de que las correlaciones y la capacidad predictiva de las ecuaciones son más altas en la Universidad de Navarra que en la de Zaragoza, hecho que puede deberse fundamentalmente a la citada diferencia de tamaño muestral, no hemos encontrado diferencias significativas entre los esquemas correlacionales y de predicción de ambas universidades. Este resultado refuerza la validez potencial de nuestras conclusiones para las diferentes universidades de nuestro sistema educativo.

6.8. *Estudios de ciclo largo y corto*

Otro criterio de clasificación de los componentes de la muestra es el grado de los estudios (diplomatura o licenciatura), o de otra manera, si cursan carreras de ciclo corto (escuelas universitarias) o ciclo largo (facultades y escuelas superiores).

Al dividir la muestra según el grado, nos encontramos con dos grupos de alumnos de características claramente diferenciadas por razones sociológicas, psicológicas, académicas, etc. A la vista de los datos encontrados, no es arriesgado afirmar que a los estudios de ciclo corto se dirigen alumnos que, en promedio, poseen niveles aptitudinales y de preparación académica más bajos que los que se dirigen a estudios de ciclo largo, pero que, al mismo tiempo, encuentran más facilidades en sus estudios universitarios. Estas afirmaciones deben enmarcarse en las características y tipos de estudio que recoge la muestra de nuestro trabajo. No sabemos si con otros estudios de ciclo corto sucedería lo mismo.

Lo que no podemos determinar a partir de los datos es si la mayor facilidad de los estudios es lo que fundamentalmente orienta la selección o al revés, esto es, los niveles de rigor se relajan como consecuencia de la llegada de alumnado con niveles intelectivos y académicos bajos. Probablemente, ambas relaciones causales se producen. Sin embargo, sí que tenemos seguridades de que sobre este círculo de causas inciden motivaciones de origen socio-económico, de prestigio social de las titulaciones, etc.

Asimismo, los datos confirman unas diferencias sistemáticas en los esquemas de relaciones y predicción del rendimiento académico universitario, para ambas submuestras. En concreto, en el contexto del estudio, la prueba de acceso (y sus diversos componentes) tiene una relevancia predictiva aparentemente mayor en la submuestra de estudios de ciclo corto, que es donde no es legalmente obligatoria. Alrededor de este tema y de sus connotaciones, son requeridos otros análisis empíricos y teóricos, antes de tomar decisiones político-administrativas al respecto.

6.9. *La influencia de los estudios universitarios*

No existe ninguna duda de que el tipo de estudios o carrera universitaria es el factor más determinante a la hora de conformar el modelo de relaciones y de predicción del éxito universitario. Esto es así por múltiples razones, entre las que es muy importante el hecho de que se homogeneiza (no del todo, pero sí mucho) la medición de la variable criterio. El caso más paralelo se da en el estudio por tribunales, pero en ese caso lo que se homogeneiza es la medición de un importante predictor, el examen de acceso.

Las diferencias en los parámetros muestrales, correlaciones y ecuaciones de regresión para las submuestras de los distintos estudios son evidentes y demuestran claramente la relevancia de este criterio diferencial (Escudero, 1986).

Las Tablas 6 y 7 nos ofrecen un claro ejemplo de la variedad que se produce entre carreras en cuanto a niveles de correlación y predicción, forma de

las ecuaciones (a veces sólo entra un predictor) tipos de predictores, etc. (La numeración de las variables es la de la Tabla 3).

Esto nos conduce claramente a la selección diferenciada por estudios, si se toma como apoyo el modelo de predicción del rendimiento académico. Lo que sí debe destacarse es que, a pesar de la variedad, el apoyo fundamental de las ecuaciones es siempre la madurez y la preparación académica previas.

TABLA 6

Correlaciones (índice × 100) de la variable Y_1 con diversos predictores, para distintas carreras

Muestra 1	Correlación de la variable Y_1 con la variable 2	3	4	5	6	7
Total	19	17	19	25	40	40
Ciencias	16	25	31	37	40	46
Humanidades	23	35	43	49	56	62
Medicina	15	04	05	10	40	31
Derecho	− 07	27	13	17	55	53
Ingeniería Industrial	38	41	56	60	44	65
Magisterio	09	42	30	43	38	51

TABLA 7

Euaciones de predicción (hasta un máximo de tres predictores) de Y_3, para distintas carreras

Muestra	Ecuación de predicción de Y_3 1.ª Var.	R^2	2.ª Var.	R^2	3.ª Var.	R^2
Total	6	0,11	27	0,16	8	0,19
Ciencias	27	0,26	—	—	—	—
Humanidades	28	0,36	7	0,47	17	0,73
Medicina	26	0,19	6	0,29	—	—
Derecho	7	0,20	25	0,33	12	0,46
Ingeniería Industrial	7	0,45	—	—	—	—
Magisterio	7	0,28	20	0,34	—	—

6.10. *La situación terminal*

El último eslabón en esta cadena desde la educación secundaria hasta el término de los estudios universitarios, es el análisis según la situación de los alumnos en el momento en que, de acuerdo con el plan de estudios previsto, deberían haber terminado los estudios.

Por razones diversas no parece lógico detenerse en los traslados e indeterminados, basta con analizar los casos de los que terminan puntualmente, continúan estudiando y abandonan.

Es interesante hacer constar que el abandono y el retraso son incidencias que interaccionan significativamente ($\alpha \leq 0{,}01$) con el grado y con el tipo de estudios. Se vuelve a caer en el tópico de que no todas las carreras son igual de difíciles; hay algunas mucho más fáciles que otras. Si a esto añadimos que en la elección de carreras existe la tendencia de que los alumnos aptitudinalmente más dotados elijan las más exigentes, nos encontramos con el hecho de que buena parte del fracaso universitario se produce entre alumnos aptitudinalmente capaces para los estudios, pero que acumulan retraso en su preparación y madurez académica previas debido probablemente, a una pérdida prematura de interés por el estudio, que se arrastra desde la enseñanza media, al menos, y que se acentúa en la universidad.

De los análisis de correlación y regresión parece desprenderse que los estudiantes retrasados y, sobre todo, los que abandonan, presentan un historial académico universitario que responde a motivaciones diferentes del estudiante medio que, por otra parte, no son fáciles de analizar con el esquema impuesto por un modelo como el que hemos empleado a lo largo del estudio. La consecuencia lógica es la sensación de arbitrariedad y caos en las causas del rendimiento universitario de estos subgrupos. En definitiva, parecen decirnos los datos que no es lógico intentar explicar —mejor dicho, predecir—, el éxito cuando lo que se produce es fracaso, que no necesariamente tiene que responder a valores inversos a los que responde el éxito. De otra manera, si la madurez previa predice éxito, cuando éste no se produce, no es necesariamente porque no exista madurez previa; los datos parecen sugerirnos que las razones son diversas en su carácter e incidencia y que, con frecuencia, el fracaso se produce a pesar de existir madurez y aptitud previas.

7. CONCLUSIONES, COMENTARIOS Y SUGERENCIAS FINALES

El análisis de resultados presentado en los apartados anteriores, constituye una selección sintética de las conclusiones más importantes de la fase final de nuestro estudio de seguimiento de estudiantes universitarios (Escudero, 1986). No tiene sentido, por tanto, recoger de nuevo tales conclusiones, que el lector puede consultar en las páginas anteriores o, de una manera mucho más exten-

sa y detallada, en la citada memoria final del proyecto. Lo que sí queremos ofrecer en este apartado final, son unas reflexiones de carácter global, enfocadas, sobre todo, a la valoración de nuestros resultados como elemento para la planificación educativa y la mejora del proceso de selección de universitarios.

De nuestra investigación parece deducirse con claridad que el actual examen de selectividad, tal como está planteado, es un instrumento técnicamente débil, que no resiste la comparación —en cuanto a capacidad predictiva— con otros tests o pruebas de entrada tradicionalmente utilizadas en otros sistemas universitarios (Mitter, 1979). Es una prueba que no parece estar pensada para seleccionar con un determinado criterio de éxito posterior, sino para buscar la constatación de la madurez académica al final de un ciclo educativo, definiendo esta madurez como el promedio de visiones parciales y disjuntas de tal concepto. A todos estos problemas definitorios, se unen un sinfín de problemas técnicos y prácticos en la articulación y aplicación de la prueba en las diversas universidades españolas (Aguirre de Cárcer, 1984).

Hemos visto que sistemáticamente, aunque sea con versiones diferentes en cada caso, es lo que denominaríamos como *madurez académica previa* lo que capitaliza la mayor parte del protagonismo predictor del rendimiento académico universitario. En resumidas cuentas, hemos desembocado en un esquema concordante con la práctica internacional (Prieto, 1987), que se apoya fundamentalmente en los expedientes secundarios (versiones variadas del mismo) y en diversas pruebas de madurez académica (a menudo denominadas pruebas de aptitud), con el complemento de entrevistas, elecciones, listas de espera, informes confidenciales, etc. Nuestro estudio resalta el papel predictor del expediente secundario, de la prueba de conocimientos (madurez académica) elaborada por el equipo investigador (Cid y otros, 1977) y, en determinados casos, de la prueba de selectividad. También hemos visto cómo el expediente secundario parece destacar más como filtro contra el fracaso, que como predictor del éxito futuro. En cualquier caso, resulta incuestionable que —desde el modelo de predicción— la mejor forma de hacer operativa la citada madurez académica previa es diferente según se defina el rendimiento académico universitario y según el grupo de estudiantes tratado. En concreto, la madurez académica previa que nuestro análisis nos sugiere como mejor predictor de los estudios de ciencias, es diferente de la que nos sugiere para los de medicina, o para los de humanidades.

Consecuentemente con lo anterior, si se quiere ser eficaz, no queda otro remedio que ir a procedimientos de selección diferenciados por área y tipos de estudio, diseñados tras los correspondientes estudios de predicción en el marco de cada contexto y renovados de manera sistemática, a tenor de los cambios relevantes que se vayan produciendo y que afecten a la validez del modelo de selección.

A pesar de las debilidades internas apuntadas, probablemente, lo peor de la actual selectividad no es el examen en sí, sino el marco en el que se realiza.

Nos referimos fundamentalmente al planteamiento de que sea una prueba lo más parecida posible para todos los estudiantes (independientemente de la línea académica seguida previamente) que se debe aplicar para todos los estudiantes a la vez, que debe ser capaz de seleccionar bien para cualquier tipo de estudios, etc. Estas condiciones son casi de imposible cumplimiento y van en contra de la práctica internacional. La selección específica parece ser la única salida razonable al problema y nuestros resultados no hacen sino reforzar esta idea.

También hemos encontrado que, a pesar de todos sus problemas y deficiencias, el examen de acceso en sí (sin el expediente secundario) aporta relevancia predictiva en contextos concretos, como en Ingeniería y Magisterio (precisamente para ingresar en esta última carrera no es necesario), pero no aporta nada —al expediente secundario se entiende— en la selección en Medicina que es, curiosamente, en donde ha tenido una influencia más decisiva, al introducir la práctica del «numerus clausus» apoyándose en la puntuación de la prueba de acceso. Lógicamente estos resultados deben tratarse con prudencia antes de extrapolarse fuera del contexto de nuestro estudio, pero son un síntoma claro de la necesidad de diferenciar por áreas y estudios en el proceso de selección de universitarios.

El factor tribunal se confirma como elemento interviniente en la potencial capacidad predictiva del examen de acceso y, por lo tanto, debe ser eliminado como problema en un modelo de selección diferenciada. No basta con intentar homogeneizar al máximo los criterios de valoración, es necesario también unificar los jueces en cada área.

En esta línea de pensamiento, se desprende de nuestro trabajo la necesidad de investigar más en lo referente a las características diferenciales de los alumnos según el tipo de estudios, no solamente por la potencialidad explicativa que se vislumbra en esta vía de inspección (Aguirre de Cárcer, 1986; Apodaka y otros, 1986), sino también por las importantes consecuencias prácticas que puede tener en un posible sistema de orientación en la elección de estudios universitarios, parte sustancial del problema del acceso que, por otra parte, está muy abandonada en nuestro sistema educativo.

Como reflexión última debemos decir que la política de acceso es mucho más que los procedimientos de selección que es, fundamentalmente, la parcela en la que se enmarca nuestro estudio. Básicamente, son los procedimientos de selección los que deben adecuarse a la política del acceso y no al revés, sin embargo, estamos seguros de que el análisis crítico y riguroso sobre la selección puede y debe ofrecer información y sugerencias valiosas para introducir las necesarias mejoras en nuestro sistema, en lo referente a la política general de acceso a la universidad española.

REFERENCIAS

AGUIRRE DE CARCER, I. (ed.) (1984), *La Selectividad a Debate,* Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

(1986), «Opción de estudios y preparación académica de los candidatos», *Jornadas Internacionales sobre Demanda de Educación Superior y Rendimiento Académico en la Universidad,* Madrid, 9-11 de abril.

APODAKA, J., GRAO, J. y MARTINEZ, J. (1986), «Variables curriculares que influyen en la demanda de enseñanza superior», *Jornadas Internacionales sobre Demanda de Educación Superior y Rendimiento Académico en la Universidad,* Madrid, 9-11 de abril.

BERNAD, J. A. y ESCUDERO, T. (1978), «Pruebas de acceso a la Universidad y su relación con los rasgos de madurez del alumno», *Revista de Educación,* pp. 258-259, 56-89.

BUTTON, K. J. y FLEMING, M. C. (1982), «The predictive power of A level attainment-a case study», *Educational Research,* Vol. 24, 2, pp. 147-149.

CARABAÑA, J., GARRETA, N. y RODRIGUEZ-SALMONES, N. (1978), *Igualdad de oportunidades: Un análisis de las medias de 50 colegios de Madrid y Guadalajara en cuatro tests de inteligencia utilizando la regresión múltiple,* Madrid, INCIE.

CID, R., BERNAD, J. A., ESCUDERO, T. y VALDIVIA, C. (1977), *Rasgos de madurez y éxito en las pruebas de acceso a la Universidad,* ICE de la Universidad de Zaragoza.

COCHRAN, W., (1974), *Técnicas de muestreo,* Madrid, C.E.C.S.A.

COOK, T. D. y CAMPBELL, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings,* Chicago, Rand McNally.

CRONBACH, L. J. y Associates (1981), *Toward Reform of Program Evaluation,* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

CRONBACH, L. J. y SNOW, R. E. (1977), *Aptitudes and instructional methods. A handbook for research on interactions,* Nueva York, Irvington Publishers.

DE KETELE, J. M. (1985), «El paso de la enseñanza secundaria a la enseñanza superior. Factores de éxito», *I. Jornadas Internacionales sobre Evaluación y Mejora de la Enseñanza Universitaria, Murcia, 27-29 de mayo.*

DIXON, W. J. (ed.) (1981), *BMDP Statistical software,* Los Angeles, University of California Press.

DRAPER, N. R. y SMITH, H. (1986), *Applied Regression Analysis,* N. Y., John Wiley and Sons.

DURU, M. y MINGAT, A. (1986), «Les disparités de carriéres individuelles à l'université: Une dialectique de la sélection et de la l'auto-sélection», Jornadas Internacionales sobre *Demanda de Educación Superior y Rendimiento Académico en la Universidad,* Madrid, 9-11 de abril.

EFROYMSON, M. A. (1962), «Multiple regression analysis» en Ralston, A. y Wilf, H. S. (ed.), *Mathematical methods for digital computers,* Nueva York, Wiley.

ENGELMAN, L. (1981), «Tolerance in Regression Analysis», en Dixon, W. J., (ed.), *BMDP Statistical Software,* Los Angeles, University of Califormia Press, pp. 700-701.

ESCUDERO ESCORZA, T. (1980), *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?,* Educación Abierta 10, Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.

— (1983), *El acceso para mayores de veinticinco años: análisis y seguimiento,* ICE de la Universidad de Zaragoza.

— (1984), «Condicionantes y capacidad predictiva de la selectividad univeristaria», *Revista de Educación,* 273, pp. 139-164.

— (1986), *Seguimiento a la selectividad universitaria,* Investigación 19, ICE de la Universidad de Zaragoza.

ESCUDERO ESCORZA, T. y col. (1981), *Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos, sociológicos y educacionales,* ICE de la Universidad de Zaragoza.

FORSYTHE, A. B. (1981), «It Wasn't an Accident (F-to-enter, F-to-remove)», Dixon, W. J. (ed.), *BMDP Statistical Software,* Los Angeles, University of California Press, pp. 698-699.

FUENTES, A. (1986), «Los modelos causales en la investigación del rendimiento académico», *Revista Investigación Educativa,* Vol. 4, n.° 7, pp. 35-48.

FURNEAUX, W. D. (1986), «Predicting Academic Achievement: some complications», Jornadas Internacionales sobre *Demanda de Educación Superior y Rendimiento Académico en la Universidad,* Madrid, 9-11 de abril.

GARANTO, J., MATEO, J. y RODRIGUEZ, S., (1985), «Factores del rendimiento universitario», *Revista de Educación,* 277, 127-169.

GONZALEZ, M. A. y LOPEZ, E., (1985), «Factores del rendimiento universitario», *Revista Española de Pedagogía,* pp. 169-170, 497, 519.

HAYS, W. L. (1972), *Statistics,* London, Holt, Rinehart and Winston.

HAYS, W. L. y WINKLER, R. L. (1971), *Statistics. Probability, inference and decision,* Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.

HO, D. Y. F. y SPINKS, J. A. (1985), «Multivariate prediction of academic performance by Hong Kong University students», *Contemporary Educational Psychology,* 10, 3, pp. 249-259.

JACKSON, R. (1980), «The Scholastic Aptitude Test: A response to Slack and Porter's Critical Appraisal», *Harvard Educational Review,* pp. 50, 3, 382-391.

LATIESA, M. (1986), «Estudio longitudinal de una cohorte de alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid», *Jornadas Internacionales sobre Demanda de Educación Superior y Rendimiento Académico en la Universidad,* Madrid, 9-11 de abril.

LAVIN, D. E. (1965), *The prediction of academic performance,* Nueva York, Russel Sage Foundation, 1965.

LAVIN, D. E., ALBA, R. D. y SILBERSTEIN, R. A. (1981), *Right versus Privilege: The Open Admissions Experiment at The City University of New York,* Nueva York, The Free Press (A division of Macmillan Publishing Co. Inc.).

LOSCOS, M. P. (1985), «Meta-análisis sobre la predicción del rendimiento escolar», *Revista Investigación Educativa,* pp. 3, 6, 221-235.

MALLINSON, G. G. (1977), «A summary of research in science education-1975», *Science Education* (Supplement).

MARIN, M. A., MARTINEZ, R. y RAJADELL, N. (1985), «La investigación empírica sobre el rendimiento en España en la década 1975-1985», *Revista Investigación Educativa,* 3, 6, pp. 103-126.

MARTINEZ, C. y MUÑAGORRI, J. M. (1984), «Proceso de selectividad y admisión en la Universidad Complutense», en Aguirre, I. (ed.), *La Selectividad a Debate,* Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, pp. 406-419.

MATEO, J. (1985), «Meta-análisis correlacional sobre estudios de rendimiento escolar en España», *Revista Investigación Educativa,* 3, 6, pp. 236-251.

MATEO, J. y RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1984), «Precisiones y limitaciones explicativas

en los métodos correlacionales. Alternativas metodológicas», *Revista Investigación Educativa,* Vol. 2, 4, pp. 103-132.

MITTER, W. (ed.) (1979), *The Use of Tests and Interviews for Admission to Higher Education,* Windsor, NFER Publishing Company.

MONCADA, A., MUÑAGORRI, J. M. y ORDOVAS, R., (1984), «Flujos en el sistema educativo. Retrasos y abandonos», en Aguirre, I. (ed.), *La Selectividad a Debate,* Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, pp. 398-405.

ORDEN de la, A., GARCIA, J. M. y GAVIRIA, J. L. (1986): «Un acercamiento experimental a la investigación del rendimiento en la Universidad». *Revista Investigación Educativa,* Vol. 4, 8, pp. 21-36.

OROVAL, E. (1986), «Resultados del análisis individualizado del rendimiento de una promoción de estudiantes en la Universidad de Barcelona», *Jornadas internacionales sobre Demanda de Educación Superior y Rendimiento Académico en la Universidad,* Madrid, 9-11 de abril.

PRIETO ARROYO, J. L. (dir.) (1987), *Acceso a la Enseñanza Superior,* Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense. Madrid.

RIVAS, F. y col. (1975), *Aptitudes y conocimientos básicos para el ingreso en la Universidad Complutense,* Madrid, INCIE, Servicio de Publicaciones del MEC.

RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1985), «Modelos de investigación sobre el rendimiento académico. Problemática y tendencias», *Revista Investigación Educativa,* Vol. 6, 3, pp. 284-303.

SACHS, L. (1978), *Estadística aplicada,* Barcelona, Ed. Labor, S. A.

SAENZ, O. y JIMENEZ, E. (1980), «Los tests de inteligencia en la selección de aspirantes de las Escuelas Universitarias de Magisterio», *Revista Española de Pedagogía,* vol. 149, pp. 79-95.

SALDAÑA, R. (1986), «Exitos y fracasos en la Universidad», *Jornadas Internacionales de Educación Superior y Rendimiento Académico en la Universidad,* Madrid, 9-11 de abril.

SIEGEL, S. (1956), *Nonparametric Statistics: For the Behavioral Sciences,* N. Y., McGraw-Hill.

SLACK, W. V. y PORTER, D. (1980), «The Scholastic Aptitude Test: A critical appraisal», *Harvard Educational Review,* Vol. 50, 2, pp. 154-175.

TOURON FIGUEROA, J. (1984), *Factores del rendimiento académico en la Universidad,* Pamplona, EUNSA.

(1985). «La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones», *Revista Española de Pedagogía,* Vol. 169-170, pp. 473-495.

UNIVERSITAT POLITECNICA DE CATALUNYA (1984), *Dades Estadístiques i de gestió,* Barcelona, Servei de Publicacions, U.P.C.

WEITZMAN, R. A. (1982), «The prediction of college achievement by the scholastic aptitude test and high school record», *Journal of Educational Measurement,* Vol. 19, 3, pp. 179-191.

WILLINGHAM, W. H. y BRELAND, H. M. and Associates (1977), «The status of selective admissions» en *Selective Admissions in Higher Education-Carnegie Council,* San Francisco, Jossey-Bass Publishers, pp. 65-256.

ZUBIETA, J. C. y SUSINOS, F. (1986), «Desigualdades en las escuelas universitarias», *Jornadas Internacionales sobre Demanda de Educación Superior y Rendimiento Académico en la Universidad,* Madrid, 9-11 de abril.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

ABANDONO ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD A DISTANCIA. UN ESTUDIO EMPIRICO SOBRE SU EVOLUCION Y PREDICCION (I)

CARMEN JIMENEZ FERNANDEZ (*)

PLANTEAMIENTO DEL TEMA

La aceptación social y expansión de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) es un hecho fuertemente consolidado en España. Inició su andadura en 1973 con algo más de 10.000 alumnos y ha tenido 88.679 durante el curso 1985-86 (UNED, 1981, 1986). Este fenómeno no es privativo de la sociedad española. Los años setenta han visto nacer y crecer universidades abiertas en los más diversos ámbitos geográficos (UNED, 1984 (1) como realizaciones del nuevo concepto de educación permanente.

Sin embargo, una matrícula de estas proporciones no va unida a un rendimiento proporcional, si entendemos por tal el número de alumnos que superan con éxito las pruebas de evaluación que formalmente ha implementado. El alto índice de abandono y el bajo rendimiento de los que continúan son dos problemas importantes que tiene que afrontar.

Este trabajo se centra en el problema del abandono y trata de conocer la

---

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia (con la colaboración de María Juana González y Sagrario Prada en la recogida de datos y de Enriqueta de Lara en el tratamiento informático).

(1) Esta publicación recoge las ponencias presentadas al I Congreso Internacional sobre Universidades Abiertas celebrado en Madrid en 1983. De ella hemos tomado una muestra de su expansión durante el curso 1982-83

Empire State College (N. York)	4.495 alumnos
Feruniversitt (R. F. Alemana)	24.391 alumnos
Téle-Université (Québec, Canadá)	2.500 alumnos
Athabasca University (Canadá)	6.500 alumnos
Everyman's University (Israel)	10.000 alumnos
Universidad de Lagos (Nigeria)	4.760 alumnos
Univ. Mixta de New England (Australia)	6.000 alumnos

(Cfr. ponencias de Hall, Maddeen, Griew, Shatzman, Olusanya y Jebons. UNED, 1984 a).

situación actual y ver si ha disminuido significativamente a lo largo de cuatro cursos y, sobre todo, ver la forma de prevenirlo identificando variables que covarían con el abandono/continuidad y de combinarlas óptimamente de modo que diferencien a ambos grupos. Acude para ello a tres tipos de análisis: descriptivos, contraste de hipótesis y análisis discriminante (AD).

Se inserta en una preocupación ya lejana (Jiménez Fernández, C., 1983, 1985; Jiménez Fernández y otras, 1983) y trata de incorporar nuevas reflexiones sobre el abandono/rendimiento en la UNED y de superar algunas limitaciones de otros estudios sobre ella realizados (Jiménez Fernández, C., 1987, 1987a, 1987b).

ESTADO DE LA CUESTION

Es fácil revisar los estudios hechos sobre ella dada su escasez y más aún en el apartado preventivo. También lo es rastrear la problemática del abandono/continuidad estudiantil en otras universidades abiertas. Apenas si existen trabajos, en parte, quizá, porque el abandono escolar no cobra en ellas las dimensiones que en la UNED y, en parte, por la relativa juventud de estas instituciones. Además, los estudios que existen ofrecen dificultades en su interpretación porque los modelos educativos difieren en diversos parámetros (2).

En Costa Rica el 35 por 100 de los alumnos matriculados en 1979 abandonó la UNED (Góngora Trejos, 1984, p. 93); en Toulouse-Le-Mirail sobre el 65 por 100 no se presenta a examen (Arnaud, 1984, pp. 68-69). En la Everyman's University (Israel)) un 20 por 100 no se presenta a examen (Shatzman, 1984, p. 266). En la Universidad de Nueva Inglaterra (Australia) el abandono ha aumentado entre el 17 por 100 en 1955 al 30 por 100 en años recientes. El abandono durante el primer curso se sitúa en torno al 35 por 100 y sobre el 10-12 por 100 en los cursos siguientes (Smith, 1984, pp. 400-401).

Quizá sea la British Open University (BOU) el modelo referencial preferente y A. James uno de los que más ha investigado sobre ella (James, 1982 b, 1984). En un estudio comparativo sobre el rendimiento entre la BOU y la UNED, tras diversas puntualizaciones para interpretar los resultados (3), concluye que entre

---

(2) Existen diferentes modelos de universidades abiertas. Por un lado, aquellas que tienen ámbito *nacional* y son específicamente a distancia, como ocurre con la BOU, la UNED. De otro, universidades específicas de educación a distancia, pero de *ámbito regional,* como en USA o en Canadá; de otro lado, modelos *mixtos,* como la de Toulouse-Le-Mirail, o la de New England (Australia), en que una universidad clásica ofrece al mismo tiempo programas paralelos pero a distancia. Difieren asimismo en los currículos que ofrecen (opcionalidad/rigidez, cursos/créditos), en la duración de los mismos (año académico/año natural), en los sistemas de evaluación («normativizado» por la universidad, como en la BOU, versus bajo la «competencia del profesor», como en la UNED), en el cuadro de profesores (fijo, por contrato, mixto), en la selección del alumnado, etc.

(3) La BOU permite la preinscripción del alumno, que dispone de 2-3 meses para decidir sobre la confirmación o no de la matrícula. Entre el 25-30 por 100 abandona durante ese período

ambas universidades se aprecian grandes contrastes. Si se toma como norma las medianas de los resultados de los cursos, entonces un tercio menos de los estudiantes de la Open abandonan el curso y un tercio más aprueban sus exámenes. Lo que da una tasa de aprobados de la Open del doble. El estudiante de la Open tiene dos posibilidades de cada tres para aprobar; el de la UNED, una» (James, 1982 a, p. 253). Estas conclusiones se refieren a los datos globales de los cursos 1977 a 1980 de ambas universidades.

Puede concluirse que con la excepción de la universidad francesa la tasa de abandono de las universidades abiertas se sitúa en torno al 30 por 100 y que éste se concentra sobre todo en el primer curso.

¿Qué ocurre en el caso de la UNED? La publicación anual del ICE, *La UNED y sus alumnos* ha ofrecido datos descriptivos. La aparecida en 1982 incorporó por vez primera un apartado sobre el abandono para concluir que desde su creación en 1973 hasta 1980 el índice global de abandono había sido del 73 por 100 (p. 160). Si se distingue entre *abandono antes de comenzar* y abandono *después de comenzar* (4) los porcentajes para este período son del 59 y 14 por 100, respectivamente. Al año siguiente reanaliza estos datos por autonomías y provincias (UNED, 1983) y a partir de esta fecha abandona dicha publicación para elaborar un *Anuario Estadístico*. El primero acaba de aparecer (UNED, 1986) e incorpora una sola Tabla (p. 229) con el porcentaje de abandono producido durante el curso 1982-83. Es preocupante, pues si se consideran los cursos primero, segundo, tercero y adaptación, los porcentajes oscilan entre el 72 y el 67 por 100 en adaptación, hasta el 40 y 24 por 100 en tercero, según carreras, siendo los cursos de adaptación y primero los que absorben las mayores tasas de abandono.

DISEÑO, PROCEDIMIENTO, VARIABLES Y MUESTRAS

Presentamos los principales resultados de un estudio ex-post-facto encaminado a clarificar el problema del abandono/continuidad. Pese a su carácter correlacional, la variedad de muestras, la recogida directa de los datos y los tipos de análisis realizados, son elementos que confieren validez a los resultados.

Se ha trabajado con la población adscrita al centro asociado de la UNED en Avila. Dicho centro facilitó la relación nominal de alumnos, y de las Secre-

---

de prueba y esos alumnos no entran en el estudio. Asimismo, la evaluación final combina, en la proporción 50-50, las calificaciones obtenidas por el alumno a lo largo del curso y que sancionan normalmente los tutores, con la calificación obtenida en el examen final y que es otorgada por equipos docentes «intra y extra BOU» designados por dicha Universidad. En la UNED decide sólo el profesor y puede o no considerar los informes tutoriales.

(4) Abandono *antes de comenzar* se refiere al de aquellos alumnos que abandonan la UNED antes de someter su aprendizaje a sanción formal alguna; el *abandono después de comenzar* ocurre después de someter dicho aprendizaje a algún tipo de sanción formal.

tarías de las diferentes Facultades se recogieron durante 1983-84 la totalidad de los datos que constaban en sus respectivos expedientes académicos. Posteriormente, se les asignó un número para garantizar el anonimato.

Estos datos o variables se refieren unas a características socio-personales del alumno (sexo, edad, lugar de residencia, desempeño o no de actividad profesional, tipo de actividad desempeñada en su caso, etc.) y otros a su situación y rendimiento en la Universidad (título de acceso, número de asignaturas matriculadas, carrera, curso, convocatoria a la que concurre en cada asignatura y calificación obtenida, etc.).

En total son 1.788 sujetos que corresponden a los alumnos adscritos a dicho centro durante los cursos 1980-81, 1981-82, 1982-83 y 1983-84.

Son cuatro muestras independientes que pueden considerarse réplicas, con lo que aumenta el «control». De ellas se extraen, entre otras, cuatro, tres y dos muestras correlacionadas que aportan nuevos matices al problema del abandono/continuidad.

Al corresponder a la población de un centro, ponen de relieve los parámetros del mismo, al tiempo que pueden considerarse muestras típicas en la medida en que posean características ecológicas similares a las de otros centros.

Sobre su tamaño y otras características tratamos en el punto siguiente.

EXPOSICION DE RESULTADOS

Para el análisis hemos utilizado diferentes programas del Statistical Package for the Social Sciences (Frecuencies, Crosstabs, Discriminant Analysis) (Nie, Huel y otros, 1975).

1. *Datos descriptivos sobre el abandono/continuidad a partir de variables sociopersonales y académicas.*

Las Tablas 1 a 9 presentan la distribución de las *cuatro muestras totales* y de otras submuestras, como sólo la de los alumnos que *continúan* (con calificación) y/o sólo la de aquellos que se *presentan sucesivamente* cuatro, tres y dos cursos académicos. Resulta interesante plantearse perfiles diferenciales entre estos grupos dado la fuerza del abandono y lo costoso de la continuidad estudiantil en nuestra Universidad.

Se constatan las siguientes tendencias referidas a las *muestras totales.*

— *Ligero descenso de los residentes* en *provincia* y aumento, por consiguiente, de los residentes en la capital (Tabla 1).
— *Aumento progresivo de los que no trabajan* (Tabla 2).

TABLA 1

Distribución de las muestras por lugar de residencia según diversas situaciones académicas

	1980-81 %	1981-82 %	1982-83 %	1983-84 %
a) *Total matriculados cada curso académico*				
Capital	75	74,7	80,7	79,6
Provincia	22,8	24,5	18,1	17,3
N.C.	1,5	0,8	1,3	3,1
	(n=263) 100	**(363) 100**	**(554) 100**	**(636) 100**
b) *Total alumnos con calificación*				
Capital	82,5	79,6	84	78,6
Provincia	17,5	18,5	13,2	15
N.C.	—	1,9	2,8	6,5
	(n=80) 100	**(162) 100**	**(212) 100**	**(294) 100**
c) *Permanecen cuatro cursos consecutivos*				
Capital	87	82,6	78,3	100
Provincia	13	17,4	15,3	—
N.C.	—	—	6,5	—
	(n=46) 100	**100**	**100**	**100**
d) *Permanecen tres cursos consecutivos*				
Capital		81,3	80,4	100
Provincia		18,7	16,8	—
N.C.		—	2,8	—
		(n=107) 100	**100**	**100**
e) *Permanecen dos cursos consecutivos*				
Capital			83,4	98,6
Provincia			14,7	0,9
N.C.			1,9	0,5
			(n=211) 100	**100**

TABLA 2

Distribución de las muestras por situación profesional según diversas situaciones académicas

	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84
a) *Total alumnos matriculados cada curso académico*				
Trabaja	71,5	76,2	67,3	57,9
No trabaja	10,3	16,4	24,7	31,3
N.C.	18,3	7,3	7,9	10,8
	(n=283) 100	**(383) 100**	**(554) 100**	**(636) 100**
b) *Total alumnos con calificación*				
Trabaja	73,7	74,7	58,0	48,6
No trabaja	11,2	21,0	30,2	37,8
N.C.	15,1	4,3	11,8	13,6
	(n=80) 100	**(162) 100**	**(212) 100**	**(294) 100**
c) *Permanecen cuatro cursos consecutivos*				
Trabaja	65,2	76,1	76,1	78,3
No trabaja	17,4	19,6	17,4	19,6
N.C.	17,4	4,3	6,5	2,2
	(n=46) 100	**100**	**100**	**100**
d) *Permanecen tres cursos consecutivos*				
Trabaja		75,7	75,7	75,6
No trabaja		19,6	21,5	20,0
N.C.		4,7	2,8	1,9
		(n=107) 100	**100**	**100**
e) *Permanecen dos cursos consecutivos*				
Trabaja			64,9	65,9
No trabaja			27,5	26,1
N.C.			7,6	8,1
			(n=211) 100	**100**

Estas tendencias sufren algunas modificaciones si se consideran sólo los *alumnos con calificación* (globalmente el 42 por 100, con oscilaciones que van del 28 al 54 por 100) y/o sólo los que se *matriculan sucesivamente* cuatro, tres y dos cursos académicos.

La capital es más resistente al abandono tanto para los datos transversales (total presentados) como para los longitudinales. Esta situación es mas clara en el segundo caso (Tabla 1). Obsérvese la *marcada diferencia* entre alumnos matriculados y alumnos presentados o apartados a) y b) de ambas Tablas.

En cuanto a la *situación profesional,* el comportamiento es algo más complejo. Si se considera el total de los alumnos *presentados* cada curso, los que *no trabajan* son ligeramente *más resistentes al abandono,* si se considera la *permanencia,* sucede lo contrario. Los que *trabajan* presentan un *menor abandono relativo* (Tabla 2).

Por razones de espacio omitimos tablas con otras variables.

Es interesante destacar tres hechos: la *progresiva presencia femenina* (33 por 100 en 1980-81 a 43 por 100 en 1983-84), el progresivo *rejuvenecimiento de la población* (14 por 100 menores de 25 años en 1980-81 a 47 por 100 en 1983-84) y el *aumento de los alumnos procedentes del COU* (5 por 100 en la primera muestra a 30 por 100 en la de 1983-84). Abandona más el sexo femenino y los de COU aparecen más pujantes en la continuidad.

El *promedio de asignaturas matriculadas y convocatoria a la que concurren* (5) se recogen en las Tablas 3 y 4.

En cuanto al *número de asignaturas matriculadas:*

— *No se aprecia tendencia diferencial clara al considerar el promedio y la dispersión de las diferentes muestras.* La media varía en las 17 muestras entre 3,98 y 4,61 y la desviación típica entre 1,34 y 1,76 con una excepción en la general de 1981-82. Las *muestras generales* parecen matricularse de aproximadamente 0,25 asignaturas menos que las muestras de los que se presentan a examen, sean éstas independientes o de medidas repetidas (Tabla 3).

En cuanto a la *fecha de presentación a examen:*

— En general, junio se utiliza *preferencialmente,* pero *septiembre* es también fuertemente usado (oscila entre el 20 por 100 y el 58,8 por 100). No aparecen tendencias ni excepciones claras. Obsérvese cómo el índice de no presentados afecta asimismo a las muestras correlacionadas. Por ejemplo, de 107 alumnos matriculados sucesivamente durante tres cursos, sólo 65, 61 y 55 respectivamente se presentan al menos a una asignatura durante 1981-82, 1982-83 y 1983-84. (Tabla 4).

---

(5) Es impropio hablar de convocatorias en este caso, ya que junio y septiembre cuentan como una sola.

TABLA 3

Algunos estadísticos (n, $\bar{X}$ y s) sobre el número de asignaturas matriculadas, según diversas situaciones

	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84
a) *Total matriculado cada curso académico*				
n	263	383	554	636
$\bar{X}$	4,03	4,27	4	3,98
s	1,52	2,71	1,43	1,58
b) *Total presentado cada curso académico*				
n	80	162	212	294
$\bar{X}$	4,31	4,29	4,21	4,07
s	1,50	1,35	1,41	1,70
c) *Permanecen cuatro cursos académicos sucesivos*				
n	46	46	46	46
$\bar{X}$	4,61	4,26	4,16	4,26
s	1,76	1,37	1,70	1,65
d) *Permanecen tres cursos académicos sucesivos*				
n		107	107	107
$\bar{X}$		4,27	4,15	4,13
s		1,34	1,61	1,59
e) *Permanecen dos cursos académicos sucesivos*				
n			211	211
$\bar{X}$			4,25	4,19
s			1,39	1,60

Dentro ya del *abandono/continuidad,* las Tablas 5 y 6 recogen analíticamente los porcentajes referidos a las *muestras totales.* Las Tablas 7, 8 y 9 se refieren a las submuestras de *medidas repetidas.*

— Lo primero que llama la atención es el *elevado porcentaje* de alumnos que *no se presenta a examen.* Oscila entre el 57 por 100 y el 69 por 100 que no se presenta a la primera asignatura, hasta el 91 por 100 y 96 por 100 que no se presenta a la quinta. Sin embargo, en las 20 situaciones reseñadas se apre-

TABLA 4

Convocatoria a la que concurren los alumnos presentados a examen en cada una de las asignaturas según diversas situaciones académicas

	1980-81			1981-82			1982-83			1983-84		
	n	Jun.	Sep.	n	Jun.	Sep.	n	Jun.	Sep.	n	Jun.	Sep.
a) *Total alumnos presentados cada curso*												
1.ª asig.	(80)	57,7	41,2	(162)	66,7	33,3	(212)	60,8	39,2	(294)	57,1	42,9
2.ª asig.	(55)	57,8	42,2	(102)	41,2	58,8	(135)	57,1	42,9	(188)	45,7	54,3
3.ª asig.	(34)	51,1	48,5	(58)	58,6	41,4	(95)	53,1	46,9	(125)	58,8	41,2
4.ª asig.	(17)	41,2	58,8	(35)	55,9	44,1	(62)	74,2	25,8	(85)	57,6	42,4
5.ª asig.	(10)	80,0	20,0	(19)	57,9	42,1	(40)	57,5	42,5	(54)	57,4	42,6
b) *Permanecen cuatro cursos consecutivos (n=46)*												
1.ª asig.	(28)	57,1	42,9	(27)	59,3	40,7	(24)	45,8	54,2	(25)	48,0	52,0
2.ª asig.	(21)	52,4	47,6	(22)	50,0	50,0	(19)	52,6	47,4	(20)	45,0	55,0
3.ª asig.	(15)	40,0	60,0	(16)	68,8	31,3	(14)	64,3	35,7	(13)	76,9	23,1
4.ª asig.	(8)	50,0	50,0	(8)	37,5	62,5	(10)	60,0	40,0	(8)	50,0	50,0
5.ª asig.	(4)	75,0	25,0	(6)	50,0	50,0	(5)	60,0	40,0	(6)	66,7	33,3
c) *Permanecen tres cursos consecutivos (n=107)*												
1.ª asig.				(65)	61,5	38,5	(61)	57,4	42,6	(55)	52,7	47,3
2.ª asig.				(50)	46,2	54,0	(48)	62,5	37,5	(38)	47,4	52,6
3.ª asig.				(33)	51,5	48,5	(34)	55,9	44,1	(27)	74,1	25,9
4.ª asig.				(18)	55,6	44,4	(24)	58,3	41,7	(17)	70,6	29,4
5.ª asig.				(12)	58,3	41,7	(16)	62,5	37,5	(14)	71,4	28,6
d) *Permanecen dos cursos consecutivos (n=211)*												
1.ª asig.							(131)	58,8	41,2	(116)	53,4	46,4
2.ª asig.							(98)	55,1	44,9	(81)	42,0	58,0
3.ª asig.							(69)	50,7	49,3	(58)	60,3	39,7
4.ª asig.							(46)	67,4	32,6	(40)	60,0	40,0
5.ª asig.							(28)	60,7	39,3	(27)	59,3	40,7

cia una *tendencia clara,* con sólo dos excepciones, a una *mejora progresiva* de esta situación (Tabla 5).

— Otro dato relevante es lo *exiguo de la calificación de sobresaliente* e incluso la proporción de notables en relación a la de suspensos, sobre todo si se sabe que a veces el profesorado no incluye en el acta los suspensos, que pasan a engrosar las filas de los no presentados (6) (Tabla 5).

(6) Esta constatación la hemos hecho con varios compañeros. Ello significa que en algo disminuiría la proporción de no presentados, pero a efectos de los objetivos de este estudio, aparte de que mandan los datos disponibles, no se sabe qué situación es mejor para el alumno que tiene que ser siempre nuestro punto de mira.

TABLA 5

Rendimiento académico de los alumnos matriculados, sobre cinco asignaturas

		1980-81		1981-82		1982-83		1983-84	
		n	%	n	%	n	%	n	%
1.ª Asignatura	N.P.	179	68,5	221	57,7	342	61,7	341	53,6
	Suspenso	23	8,7	47	12,3	60	10,8	78	12,3
	Aprobado	44	16,7	96	25,1	121	21,8	175	27,5
	Notable	16	6,1	3	19	28	5,1	36	5,7
	Sobresaliente	1	0,4	—	—	3	0,5	6	0,9
2.ª Asignatura	N.P.	208	79,1	281	73,4	419	75,6	448	70,4
	Suspenso	10	3,8	25	6,5	20	3,6	40	6,3
	Aprobado	36	13,7	58	15,1	93	16,8	105	16,5
	Notable	8	3,0	19	5,0	19	3,4	42	6,6
	Sobresaliente	1	0,4	—	—	3	0,5	1	0,2
3.ª Asignatura	N.P.	229	87,1	325	84,9	459	82,9	511	80,3
	Suspenso	4	1,5	8	2,1	19	3,4	18	2,8
	Aprobado	23	8,7	37	9,7	58	10,5	80	12,6
	Notable	7	2,7	12	3,1	18	3,2	25	3,9
	Sobresaliente	—	—	1	0,3	—	—	2	0,3
4.ª Asignatura	.P.	246	93,5	348	90,9	492	88,8	551	86,6
	Suspenso	4	1,5	5	1,3	8	1,4	15	2,4
	Aprobado	13	4,9	23	6,0	46	8,3	52	8,5
	Notable	—	—	7	1,8	7	1,3	15	2,4
	Sobresaliente	—	—	—	—	1	6,2	1	0,2
5.ª Asignatura	N.P.	253	96,2	364	95,0	514	92,8	582	91,5
	Suspenso	3	1,1	3	0,8	7	1,3	13	2,0
	Aprobado	5	1,9	12	3,1	27	4,9	31	4,9
	Notable	2	0,8	3	0,8	6	1,1	8	1,3
	Sobresaliente	—	—	1	0,3	—	—	2	0,3
	Totales	**263**	**100**	**383**	**100**	**554**	**100**	**636**	**100**

— Si englobamos en un mismo grupo los suspensos y los no presentados, más de las *tres cuartas partes de los alumnos matriculados no obtienen de la UNED rendimiento formal* alguno (Tabla 6).

— Los alumnos que se matriculan *cuatro, tres y dos cursos consecutivos se presentan a examen en proporciones superiores* a los de las muestras independientes. *No reciben más sobresalientes,* pero *sí más notables y aprobados* a lo largo de los cursos y *más suspensos,* con alguna excepción (Tablas 7, 8 y 9).

TABLA 6

Disribución porcentual de los alumnos presentados y no presentados a examen, según curso y asignatura

		80-81 %	81-82 %	82-83 %	83-84 %
1.ª Asignatura	Primero	12,5	14,8	14,0	17,1
	Segundo	6,1	5,4	4,3	4,9
	Tercero	1,5	3,1	2,7	4,4
	Cuarto	1,1	4,1	4,0	4,7
	Quinto	1,5	2,6	2,5	3,0
	N.P. y susp.	77,2	70,0	72,5	65,9
2.ª Asignatura	Primero	8,4	7,4	9,9	10,8
	Segundo	4,0	5,5	4,0	5,0
	Tercero	2,0	3,1	3,4	3,2
	Cuarto	1,9	2,6	1,8	3,0
	Quinto	0,8	1,5	1,6	1,3
	N.P. y susp.	82,9	79,9	79,2	76,7
3.ª Asignatura	Primero	7,2	7,3	7,6	8,0
	Segundo	0,8	2,6	2,7	3,1
	Tercero	1,8	1,3	1,3	2,4
	Cuarto	1,0	1,8	2,1	2,6
	Quinto	0,6	—	—	0,8
	N.P. y susp.	88,6	87,0	86,3	83,1
4.ª Asignatura	Primero	2,5	2,8	4,2	4,1
	Segundo	—	2,6	2,5	2,0
	Tercero	1,0	1,3	2,0	2,0
	Cuarto	0,5	0,8	0,5	1,6
	Quinto	1,0	0,3	0,6	1,3
	N.P. y susp.	95,0	92,2	90,2	89,0
5.ª Asignatura	Primero	1,1	1,0	1,3	1,6
	Segundo	—	1,3	1,5	2,0
	Tercero	0,4	0,6	1,0	
	Cuarto	0,6	1,0	1,3	1,0
	Quinto	0,6	0,3	0,9	0,9
	N.P. y susp.	97,3	95,8	94,1	93,5
		(n=263) 100	**(383) 100**	**(554) 100**	**(636) 100**

Si hacemos una sábana con los datos de *las tres muestras de medidas repetidas,* se aprecia que siempre es el *primer año considerado,* 1980-81, 1981-82 o 1982-83, el que *arroja los menores porcentajes de alumnos no presentados.* En este primer año, *las diferencias porcentuales de no presentados* casi no existen. A medida que se sigue

observando *el tiempo de permanencia,* empiezan a *aumentar los porcentajes de no presentados,* aunque en proporciones inferiores a las muestras independientes (Tablas 7, 8 y 9).

TABLA 7

Calificaciones obtenidas (%) cada curso académico por el total de alumnos matriculados sucesivamente los cuatro cursos académicos (n=46), y por los que se presentan a examen (PE)

	1.ª asig.		2.ª asig.		3.ª asig.		4.ª asig.		5.ª asig.	
	Total	PE	Total	PE	Total	PE	Total	PE	Total	PE
Curso 1980-81										
Suspenso	13,0	21,4	10,0	23,8	6,5	20	2,2	12,5	4,3	50
Aprobado	32,6	53,6	30,4	66,7	21,7	66,7	15,2	87,5	2,2	25
Notable	13,0	21,4	4,3	9,5	4,3	13,3	—	—	2,2	25
Sobresaliente	2,2	3,6	—	—	—	—	—	—	—	—
N.P.	39,1	—	54,3	—	67,4	—	82,6	—	91,3	—
Curso 1981-82										
Suspenso	8,7	14,8	10,9	22,7	2,2	6,3	2,2	11,1	2,2	16,7
Aprobado	41,3	70,4	30,4	63,6	21,7	62,5	15,2	77,8	10,9	83,3
Notable	8,7	14,8	6,5	13,6	10,9	31,3	2,2	11,1	—	—
Sobresaliente	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
N.P.	41,3	—	52,2	—	65,2	—	80,4	—	87	—
Curso 1982-83										
Aprobado	37	70,8	32,6	78,9	15,2	50	15,2	70	8,7	80
Notable	15,0	29,2	8,7	21,1	15,2	50	6,5	30	2,2	20
Sobresaliente	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
N.P.	47,8	—	58,7	—	69,6	—	78,2	—	89,1	—
Curso 1983-84										
Suspenso	8,7	16,0	8,7	20	4,3	15,4	2,2	12,5	—	—
Aprobado	34,8	64	28,3	65	17,4	61,5	6,5	37,5	10,9	83,3
Notable	10,9	20	6,5	15	6,5	23,1	8,7	50	2,2	16,7
Sobresaliente	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
N.P.	45,7	—	56,5	—	71,7	—	82,6	—	87,0	—
Curso 1983-84										
Suspenso	8,7	16,0	8,7	20	4,3	15,4	2,2	12,5	—	—
Aprobado	34,8	64	28,3	65	17,4	61,5	6,5	37,5	10,9	83,3
Notable	10,9	20	6,5	15	6,5	23,1	8,7	50	2,2	16,7
Sobresaliente	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
N.P.	45,7	—	56,5	—	71,7	—	82,6	—	87,0	—
(n=46)	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	

TABLA 8

Calificaciones obtenidas (%) cada curso académico por el total de alumnos matriculados sucesivamente durante los tres últimos cursos académicos (n=107), y por los que se presentan a examen (PE)

	1.ª asig.		2.ª asig.		3.ª asig.		4.ª asig.		5.ª asig.	
	Total	PE	Total	PE	Total	PE	Total	PE	Total	PE
Curso 1981-82										
Suspenso	10,3	16,9	7,5	16,0	3,7	12,1	0,9	5,3	0,9	8,3
Aprobado	39,3	64,6	29,0	62,0	19,6	63,6	12,1	68,4	7,5	66,7
Notable	11,2	18,5	10,3	22,0	7,5	24,2	4,7	26,3	1,9	16,7
Sobresaliente	—	—	—	—	—	—	—	—	0,9	8,3
N.P.	39,3	—	53,3	—	69,2	—	82,2	—	88,8	—
Curso 1982-83										
Suspenso	9,3	16,4	5,6	12,6	7,5	23,5	2,8	12,5	0,9	6,3
Aprobado	36,4	63,9	33,6	75,0	17,8	55,9	16,8	75,0	13,1	87,5
Notable	11,2	19,7	5,6	12,5	6,5	20,6	2,8	12,5	0,9	6,3
N.P.	43,0	—	55,1	—	68,2	—	77,6	—	85,0	
Curso 1983-84										
Aprobado	25,2	49,1	22,4	63,2	18,7	74,1	9,3	58,8	8,4	64,3
Notable	24,3	47,3	13,1	36,8	6,5	25,9	6,5	41,2	4,7	35,7
Sobresaliente	1,9	3,6	—	—	—	—	—	—	—	—
N.P.	48,6	—	64,5	—	74,8	—	84,1	—	86,9	—
(n=107)	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

También sugieren que la *permanencia* en la UNED *parece asociada con un patrón estable de rendimiento,* patrón que respecto a las muestras independientes, parece ser *ligeramente superior* pero no más disperso, sobre todo en la categoría de sobresaliente.

2. *Contraste de hipótesis respecto del descenso del abandono y la independencia abandono/continuidad respecto de otras variables*

Empecemos por el abandono. La Tabla 5 muestra el elevado índice de abandono que se ha producido en la población del C.A. de Avila a lo largo de cuatro cursos académicos, reflejando al mismo tiempo una mejora progresiva de dicha situación. ¿Es meramente aleatoria esta constatación? Para responder a este interrogante sometemos a contraste la siguiente hipótesis:

La proporción de alumnos no presentados ha disminuido significa-

TABLA 9

Calificaciones obtenidas (%) cada curso académico por el total de alumnos matriculados consecutivamente los dos últimos cursos académicos (n=211), y por los que se presentan a examen (PE)

	1.ª asig.		2.ª asig.		3.ª asig.		4.ª asig.		5.ª asig.	
	Total	PE	Total	PE	Total	PE	Total	PE	Total	PE
Curso 1982-83										
Suspenso	18,5	29,8	6,6	14,3	9,0	27,5	2,8	13,0	2,4	17,9
Aprobado	33,2	53,4	32,7	70,4	17,5	53,6	16,6	76,1	9,5	71,4
Notable	9,5	15,3	6,2	13,3	6,2	18,8	1,9	8,7	1,4	10,7
Sobresaliente	0,9	1,5	0,9	2,0	—	—	0,5	2,2	—	—
N.P.	37,9	—	53,6	—	67,3	—	78,2	—	86,7	—
Curso 1983-84										
Suspenso	15,2	27,4	10,0	25,6	3,8	13,8	3,3	17,5	2,4	18,5
Aprobado	31,8	57,3	22,7	58,5	19,0	69,0	11,8	62,5	8,5	66,7
Notable	7,1	12,8	6,2	15,9	4,7	17,2	3,3	17,5	1,9	14,8
Sobresaliente	1,4	2,6	—	—	—	—	0,5	2,5	—	—
N.P.	44,5	—	61,1	—	72,5	—	81	—	87,2	—
(n=211)	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	

TABLA 10

Valores z para el contraste de la diferencia de proporciones entre los alumnos no presentados (abandono) a cada una de las asignaturas durante diversos cursos (contrastes referidos a los NP de la tabla 5)

	1.ª asignatura	2.ª asignatura	3.ª asignatura	4.ª asignatura	5.ª asignatura
Cursos 1980-81 y 1983-84 (7)					
z	3,87 *	1,99 *	2,40 *	2,96 *	2,48 *
Cursos 1981-82 y 1983-84					
z	1,28	1,01	1,42	1,05	0,83
Cursos 1982-83 y 1983-84					
z	3,00 *	2,05 *	1,11	1,33	0,81

(7) Como suele ser habitual, * señala significación estadística al 0,05; ** significación al 0,01; *** significación al 0,001 y en blanco, no significativo.

tivamente entre los cursos 1980-81 y 1983-84. Es decir, va cediendo el índice de abandono.

Dado el atípico o típico patrón de rendimiento, se ha procedido a contrastar la diferencia de proporciones por asignatura y no mediante una prueba global de los promedios. Estos contrastes se refieren a los porcentajes de no presentados reflejados en dicha Tabla.

Se confirma la hipótesis. La Tabla 10 recoge la totalidad de los contrastes referidos siempre a 1983-84. Son significativos ($\alpha = 0{,}05$) para las muestras explicitadas en la hipótesis y también para las dos primeras asignaturas de las dos últimas muestras.

Con el objetivo de encontrar variables que ayuden a diferenciar entre los alumnos que abandonan y los que continúan, se ha procedido a aplicar χ^2 para ver si diversas variables son o no independientes de este fenómeno.

Puesto que el programa Crosstabs ofrece al mismo tiempo otros estadísticos, se reseñan en las Tablas otros dos índices que estudian el grado de asociación entre dos variables como forma de analizar la consistencia de los datos. Cuando las Tablas son de 2×2 aparece además de χ^2, la V de Cramer y el coeficiente de contingencia. En los casos de Tablas de más de 2×2, en lugar de V aparece el coeficiente ϕ.

Resumimos en un solo enunciado los interrogantes planteados y en una Tabla los resultados obtenidos.

¿La decisión de abandonar o continuar los estudios en la UNED es independiente del «título» de acceso, de desempeñar o no actividad profesional, de residir en capital o provincia, de pertenecer a uno u otro sexo o grupo de edad? La edad se ha dividido en dos y tres categorías por si en el segundo caso se obtienen datos que reflejen el progresivo rejuvenecimiento de la población.

La Tabla 11 resume los resultados de las *muestras generales.*

— Tres de las variables consideradas (estudios de acceso, lugar de residencia y sexo) son independientes de la decisión de abandonar o no.

— La *situación profesional* está asociada significativamente con dicha decisión en las tres últimas muestras. Abandonan menos los que trabajan.

— La edad tampoco es independiente del abandono/continuidad en las dos últimas muestras.

— Los diversos estadísticos arrojan una fuerte consistencia tanto intramuestras como intermuestras.

— Los interrogantes planteados encuentran apoyatura respecto a la independencia, con las excepciones indicadas.

TABLA 11

Algunos estadísticos sobre independencia/asociación para ABANDONAN/CONTINUAN y las variables indicadas al margen

	Total de alumnos matriculados			
	1980-81 (n=256)	1981-82 (378)	1982-83 (540)	1983-84 (614)
Estudios acceso				
χ^2_c	5,34	6,25	10,43	11,48
V	0,14	0,13	0,14	0,14
C	0,14	0,13	0,14	0,14
Trabaja/No trabaja				
χ^2_c	0,17	4,29 *	6,59 **	11,72 **
ϕ	0,05	0,12	0,12	0,14
C	0,05	0,12	0,12	0,14
Capital/Provincia				
χ^2_c	2,30	1,99	9,68	—
ϕ	0,11	0,08	0,04	—
C	0,11	0,08	0,04	—
Sexo				
χ^2_c	0,65	1,53	0,02	2,00
ϕ	0,06	0,07	0,01	0,06
C	0,06	0,07	0,01	0,06
Edad (<28>)				
χ^2_c	0,11	0,64	0,03	0,25
ϕ	0,03	0,05	0,01	0,02
C	0,03	0,05	0,01	0,02
Edad (< 25, 26-31, > 32)				
χ^2_c	2,22	6,04	9,89 **	8,56 *
V	0,09	0,13	0,14	0,12
C	0,09	0,13	0,13	0,12

3. *Diferenciación entre los grupos abandonan/continúan a través de la combinación lineal de las variables.*

Por último, aplicamos el análisis discriminante (AD), técnica que pesa y combina linealmente las variables discriminadoras de tal forma que fuerza a los grupos a ser tan distintos como sea posible. Su producto final es un coeficiente que representa la contribución relativa de cada variable a su supuesta función discriminante. También ofrece un algoritmo para conocer el poder predictivo de los coeficientes discriminantes obtenidos. Aquí pretendemos separar los que abandonan de los que continúan.

A partir de la experiencia, de los análisis ya realizados y de las exigencias o requisitos de la técnica analítica (Klecka, 1980), procedimos a seleccionar de entre las variables aquéllas que deberían entrar en el análisis. Estas variables son las que se ofrecen en las Tablas de resultados encabezados con la letra B.

No obstante, dadas las dimensiones del abandono, lo costoso que resulta la recogida y ordenación de los datos, la ausencia de estudios en esta línea y la práctica extendida de aplicarlo a medidas que no son propiamente de intervalo (7), hemos procedido a realizar análisis paralelos con un mayor número de variables para observar el comportamiento previsiblemente diferencial de ambos análisis. Estos van precedidos en las Tablas con la letra A.

En todos los casos hemos optado por el método de Wilks que maximiza la función F multivariada y minimiza la lambda de Wilks. Es decir, el criterio utilizado para seleccionar «la mejor» variable en cada paso es la razón F multivariada para la prueba de diferencias entre los grupos centroides (Klecka, 1975, p. 447).

Por razones de brevedad, resumimos en Tablas los estadísticos más relevantes que son los siguientes:

— En primer lugar, los valores de las variables en las funciones discriminantes en puntuaciones típicas. Las variables van codificadas tal y como han entrado en el ordenador.

— A continuación aparece el valor de la correlación canónica.

— Seguidamente, el de la lambda de Wilks.

— A continuación, el valor de χ^2 como una aproximación a la lambda de Wilks.

— Siguen los grados de libertad asociados a χ^2.

---

(7) Es corriente que se apliquen a datos de cuestionario que normalmente «miden» variables subyacentes continuas pero que dudosamente logran medidas de las mismas en escala de intervalo. En algunos estudios las variables han sido medidas dicotómicamente. Ejemplos de aplicación de esta técnica aparecen en García Llamas (1986), Klecka (1980), Lorente (1986), Pastiaux (1982) y Villanueva Bea (1982). Una exposición técnica y crítica de éste y otros métodos de análisis multivariado es la de Bray y Maxwell (1982).

— Luego, la probabilidad asociada a un valor de χ^2 como el obtenido.

— «M de BOX» muestra la probabilidad asociada a este estadístico, que prueba mediante su aproximación a F la igualdad de las matrices de covarianza grupal.

— Por último, ofrecemos el porcentaje de casos correctamente clasificados tras aplicar los coeficientes discriminantes obtenidos a las mismas muestras utilizadas.

La Tabla 12 recoge los principales resultados referidos tanto al *abandono/continuidad general* (cuatro primeras columnas) como al *abandono antes de comenzar* versus *continuidad* (quinta columna o submuestra de primero). Esta Tabla incluye las 17 primeras variables del listado.

En el caso de las *muestras generales* los coeficientes más responsables de separar entre los que abandonan y continúan son:

— VC_7 o *carrera que se estudia.* Los coeficientes son moderados y negativos en las cuatro muestras, oscilando entre $-0{,}316$ y $-0{,}529$. Hay consistencia.

— VC_9 o *primera asignatura cursada.* Son los coeficientes más elevados, entre 0,900 y 0,819 y positivos, si bien no aparece esta variable en la muestra de 1983-84.

— VC_6 o *número de asignaturas matriculadas.* Los coeficientes son bajos y oscilan entre 0,192 y $-0{,}277$ siendo su aportación positiva en los dos primeros casos y sustractiva en los dos últimos.

— Seis de las restantes variables aparecen en dos de las muestras, concordando el signo en la mitad de los casos. Sus coeficientes son más bajos generalmente. La VG_8 o *nivel de estudios de la madre* oscila entre $-0{,}348$ (1981-82) y $-0{,}174$ (1982-83).

— El *nivel profesional del alumno* (VC_5) aparece en las dos últimas muestras (1982-83 y 1983-84) con coeficientes que oscilan entre $-0{,}186$ y $-0{,}125$. El *nivel profesional del padre (VG_7), el nivel de estudios del cónyuge (VG_{10} y el trabajar o no trabajar (VC_4) aparece en sólo una de las cuatro muestras.*

En el caso del *abandono antes de comenzar* versus *continuidad* (quinta columna de la Tabla 12), los coeficientes más discriminantes son:

— VC_9 o *primera asignatura matriculada,* con una puntuación z igual a 0,832. Es consistente con los resultados anteriores.

— VC_7 o *carrera que se estudia.* El valor de su coeficiente estandardizado es de $-0{,}728$, consistente con las muestras generales si bien más elevado.

— VC_4 o *situación profesional del alumno,* cuya z es de 0,333, consistente en su signo con el de la muestra general en que aparece (1981-82).

TABLA 12

A. Principales resultados del A.D. para los grupos ABANDONAN/CONTINUAN en cada una de las muestras TOTALES y en PRIMER CURSO de 1983-84 (última columna)

	1980-81 (n=256)	1981-82 (378)	1982-83 (540)	1983-84 (614)	1983-84 (184)
VG_3 (8)	—	—	− 0,077	0,120	—
VG_4	—	0,126	0,77	—	0,154
VG_6	—	0,181	—	− 0,139	0,178
VG_7	—	—	—	0,082	0,198
VG_8	—	− 0,348	− 0,174	—	—
VC_{10}	—	−0,92	—	—	—
VG_3	—	− 0,240	− 0,091	—	—
VC_4	—	0,153	—	—	0,333
VC_5	—	—	− 0,186	− 0,125	− 0,164
VC_6	0,192	0,142	− 0,200	− 0,277	0,166
VC_7	− 0,412	− 0,506	− 0,259	− 0,316	− 0,728
VC_9	0,900	0,824	0,819	—	0,832
C. Canónica	0,70	0,68	0,70	0,57	0,71
L de Wils	0,51	0,53	0,51	0,67	0,50
χ-2	170,15	233,74	364,01	243,14	124,74
g. l.	3	9	8	7	8
Probabilidad	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
M de Box	0,00	—	—	0,00	—
% clasificados	90,23	86,51	86,67	83,06	88,04

(8) VC_3 = edad.
VG_4 = sexo.
VG_5 = número hermanos.
VG_6 = estudios del padre.
VG_7 = profesión del padre.
VG_8 = estudios de la madre.
VG_9 = profesión de la madre.
VG_{10} = estudios del cónyuge.
VG_{11} = profesión del cónyuge.
VC_3 = residencia (capital/provincia).
VC_4 = trabaja/no trabaja.
VC_5 = profesión del alumno.
VC_6 = número de asignaturas matriculadas.
VC_7 = carrera.
VC_8 = curso.
VC_9 = 1.ª asignatura matriculada.
EST ACC = título acceso a UNED.
RENDI = rendimiento año anterior.

— VC_6 o *número de asignaturas matriculadas (z = 0,166), variable que también aparece en las cuatro muestras generales, aunque no siempre con el mismo signo.*

— *El resto de los coeficientes oscilan en torno a 0,17 y siempre han aparecido previamente en una o dos de las cuatro muestras generales.*

Del resto de los estadísticos resumidos en la Tabla sólo indicar:

— Su alta consistencia en las cinco muestras.

— La correlación canónica oscila entre 0,57 y 0,71 y la lambda de Wilks se sitúa en torno a 0,50.

— La función discriminante obtenida es siempre significativa.

— El porcentaje de casos correctamente clasificados es satisfactorio, pues se sitúa siempre por encima del 83 por 100.

— Lo que no resulta satisfactorio es la igualdad de las matrices de covarianza (9).

Pasamos a exponer los *datos B* que incluye en el AD las variables VG_3, VG_5 a VG_9, VC_5, VC_6 y estudios de acceso. En las muestras que estudian dos cursos consecutivos incluyen además la variable Rendi o rendimiento en el curso anterior, por entender que puede ser un buen discriminador entre los grupos. El rendimiento y los estudios de acceso no se han incluido en los análisis A.

La Tabla 13 resume los principales resultados referidos a las *muestras generales.*

Hay un cambio notable en el perfil de las funciones discriminantes:

— VC_6 o *carrera que se cursa* es la variable que ofrece un patrón más consistente. Aparece en tres de las muestras, siempre con contribución positiva y relativamente alta (de 1,000 a 0,502). También aparece en los «análisis A», si bien con coeficientes más bajos y con signo positivo en tres de los cinco análisis.

— VG_8 o *nivel de estudios de la madre* aparece en las muestras de 1981-82 y 1982-83 en ambos casos con coeficientes altos y con signo negativo (−1,026 y −0,465). Concuerda en el signo con los análisis anteriores.

— VG_6 o *nivel de estudios del padre, VG, o edad* VG_7 o *nivel profesional del padre* y VC_5 o *nivel profesional del alumno* aparecen en una sola muestra con valores z que oscilan entre 0,82 y 0,654. Hay concordancia de signo con los coeficientes de los «datos A».

Los otros estadísticos que recoge la Tabla 13 ofrecen un perfil variable en su concordancia entre muestras:

---

(9) En más de un caso no puede calcularse este estadístico, que en el caso del SPSS se obtiene *después* de realizado el AD., porque la matriz es singular.

TABLA 13

B. Principales resultados del A.D. para los grupos ABANDONAN/CONTINUAN en cada una de las cuatro muestras totales

	1980-81 (n=256)	1981-82 (378)	1982-83 (540)	1983-84 (614)
VG_3	—	—	—	0,816
VG_6	—	0,827	—	—
VG_7	—	—	—	0,654
VG_8	—	− 1,026	− 0,465	—
VG_9	—	—	0,283	—
VC_5	—	—	− 0,678	—
VC_6	1,000	0,566	0,502	—
C. Canónica	0,11	0,18	0,20	0,08
L de Wils	0,99	0,98	0,96	0,99
χ^2	2,88	12,25	21,27	4,00
g. l.	1	3	4	2
Probabilidad	0,09	0,00	0,00	0,13
M de Box	0,71	0,00	0,00	0,15
% clasificados	52,73	52,91	57,41	52,28

— Son consistentes pero insatisfactorios los valores de la correlación canónica, la lambda de Wilks y el porcentaje de sujetos correctamente clasificados. Los restantes, varían.

— La poca utilidad general de las funciones se refleja tanto en los valores altos de las lambdas como en que χ^2 no es significativo en dos muestras así como en que apenas logran «corregir» al azar en las clasificaciones a posteriori.

En cuanto a las *muestras de primer curso,* donde más se concentra el abandono, el perfil varía sustancialmente respecto del anterior, como muestra la Tabla 14.

— No aparecen variables con poder discriminador a lo largo de las cuatro muestras, aunque sí a lo largo de tres.

— En general, los coeficientes estandardizados son más elevados que los presentados hasta ahora.

— VC_5 o *nivel profesional del alumno* aparece como una variable discriminante consistente a lo largo de tres muestras (1981-82 a 1983-84). Sus valores oscilan entre 2,941 y 0,689, siempre con signo positivo. En análisis anteriores arroja signo contrario.

TABLA 14

B. Principales resultados del A.D. para los grupos ABANDONAN/CONTINUAN EN PRIMER CURSO en cada una de las cuatro muestras

(10)	1980-81 (n=17)	1981-82 (16)	1982-83 (24)	1983-84 (184)
VG_3	1,059	0,967	—	—
VG_5	—	—	—	0,331
VG_6	—	1,758	0,564	—
VG_7	− 0,618	− 0,882	− 0,494	—
VG_9	—	2,941	0,802	0,689
VC_6	—	1,983	—	0,616
Est. Acc.	—	—	—	− 0,239
C. Canónica	0,63	0,86	0,65	0,37
L de Wilks	0,59	0,26	0,58	0,86
χ-2	7,20	15,34	10,83	26,97
g. l.	2	5	4	4
Probabilidad	0,03	0,00	0,02	0,00
M de Box	—	—	—	0,78
% Clasificados	71,78	77,78	76,67	65,22

(10) Debido a problemas en la codificación de los datos, en esta tabla y en la siguiente, no se recogen la totalidad de los alumnos matriculados, sino muestras seleccionadas por orden alfabético.

— VG_7 o *nivel profesional del padre también* es consistente en su signo y poder a lo largo de tres cursos (1980-81 a 1982-83), con valores que oscilan entre −0,882 y −0,494. Estos signos no concuerdan con los de los análisis de las muestras anteriores.

— VC_6 o *número de asignaturas matriculadas* arroja un notable poder discriminador en dos muestras (1981-82 y 1983-84). Sus valores oscilan entre 1,983 y 0,616. Su signo es concordante con los anteriores, con las dos excepciones comentadas en la tabla 2.

— VG_6 o *nivel de estudios del padre* es una buena variable discriminante en las muestras de 1981-82 y 1982-83 (1,758 y 0,564, respectivamente), y tiende a haber concordancia de signo en ella en todos los análisis.

— VG_3 o *edad*, ofrece un comportamiento similar al anterior. Aparece con fuerte poder discriminador (1,059 y 0,967) en dos muestras, las de 1980-81 y 1981-82.

— Tres variables aparecen en una sola muestra. VG_9 o *nivel profesional de la madre* en la de 1982-83, con un valor z de 0,517. VG_5 *número de hermanos* apa-

rece por primera vez y en este caso en 1983-84 (z = 0,331), y con *estudios de acceso* ocurre lo mismo (z = −0,239).

Los estadísticos que permiten estimar la validez estadística de las funciones discriminantes ofrecen valores satisfactorios, más próximos a los «datos A» que a los «datos B» ya comentados.

— Las correlaciones canónicas se sitúan en torno a 0,60.

— Las lambdas de WILKS en torno a 0,50.

— χ^2 es siempre significativo.

— El porcentaje de casos correctamente clasificados en su grupo viene a ser superior al 70 por 100.

— La igualdad de las matrices de covarianza vuelven a reflejar un comportamiento no deseado.

Respecto de las *muestras* de los alumnos matriculados en *segundo curso* no ofrecemos los resultados debido al tamaño de *n*. En todo caso son muy próximos a los de la tabla 14.

Por último, en la tabla 15 presentamos los resultados de dos muestras de *alumnos matriculados en dos cursos sucesivos*. En ella aparece la variable $RENDI_3$ o rendimiento en el curso 1982-83.

TABLA 15

B. Principales resultados del A.D. para los grupos ABANDONAN/CONTINUAN en 2.° curso (n=51) y 3.° curso (n=19) (sólo alumnos presentados en el año anterior a 1.ª y 2.°, respectivamente)

	1983-84 (n=51)	1983-84 (n=19)
VG_5	− 0,526	—
VG_7	0,326	—
VC_6	—	1,017
ESTU ACC	− 0,815	—
Rendi 3	0,670	− 0,992
C. Canónica	0,50	0,43
L de Wilks	0,75	0,82
χ-2	13,70	3,28
g. l.	4	2
Probabilidad	0,008	0,20
M de Box	0,52	0,80
% Clasificados	78,43	78,95

— La variable RENDI discrimina satisfactoriamente en las dos muestras, pero en un caso el coeficiente es positivo y en el otro negativo.

— En la de segundo curso (n = 51) los *estudios de acceso* presentan un coeficiente de −0,815. No resulta discriminante en la otra muestra.

— En el caso de los alumnos de tercer curso, la otra variable discriminante es el *número de asignaturas matriculadas* o VC_6, con un valor z = 1,017. Todas las variables han aparecido en análisis anteriores, excepto RENDI que no se había introducido.

— Globalmente, los estadísticos relacionados con las funciones discriminantes son satisfactorias, siendo el 79 por 100 de los sujetos correctamente clasificados a posteriori.

— Se observa que en estas dos muestras y en la de primer curso, tales estadísticos están más próximos a los «datos A» que a los «datos B» de las muestras generales.

CONCLUSIONES

Podría concluirse, fijándonos en una muestra cada vez o analizando los mismos datos a lo largo de los distintos tipos de muestras. Utilizaremos *predominantemente* este segundo criterio.

Respecto a las *características sociopersonales de la población* estudiantil, los datos referidos a las *muestras generales* permiten concluir que aquélla va evolucionando en las siguientes líneas: progresiva presencia femenina, progresiva presencia de los residentes en capital (básicamente Avila y Salamanca), y progresiva presencia de los alumnos procedentes del COU. Con alguna excepción, estas tendencias son claras a lo largo de 1980-81 a 1983-84, y se han reseñado en orden decreciente.

Estas tendencias generales en la matrícula total se ven matizadas si sólo consideramos los *alumnos que se presentan* a examen en cada muestra y que globalmente puede situarse en torno al 42 por 100. Hay un descenso claro (del 74 al 49 por 100) de los alumnos que trabajan y descenso también, pero menos claro, de los que residen en provincia.

Una nueva matización aporta el perfil, a veces complejo, de los *alumnos que permanecen cuatro, tres y dos años consecutivos.* Las tendencias generales son: los alumnos de COU, seguidos a distancia por los mayores de 25 años, aparecen como más persistentes (menos abandono) que los que acceden por otros títulos, también los hombres frente a las mujeres, los residentes en la capital frente a los residentes en provincia, los mayores de 31 años frente a los más jóvenes, y los que trabajan frente a los que no trabajan. En los dos últimos casos la si-

tuación es menos clara. Hablamos de tendencias y las distancias, que se han reseñado en orden decreciente, no son siempre las mismas (Tablas 1 y 2).

Si pasamos a las *variables «académicas»,* los alumnos de las *muestras generales* se matriculan en promedio de cuatro asignaturas.

Si consideramos sólo los *alumnos que se presentan a examen,* el promedio de asignaturas que matriculan es ligeramente mayor ($\bar{X} \simeq 4{,}20$), pero no la dispersión ($s \simeq 1{,}5$). Junio y septiembre es empleado fuertemente, sobre todo en las dos primeras asignaturas, hasta el punto de que las dos últimas muestras (1982-83 y 1983-84) vienen a utilizarse por igual (50-50) (Tablas 3 y 4).

Las muestras de *medidas repetidas* se matriculan aproximadamente del mismo número de asignaturas que las anteriores (las medias oscilan entre 4,13 y 4,61), manteniéndose una dispersión bastante uniforme de todas ellas y con respecto a las ocho muestras anteriores. La tendencia es menos clara respecto a la frecuencia de presentación en junio y septiembre (Tablas 3 y 4).

Dentro del problema del *abandono,* sí consideramos las *cuatro muestras independientes,* éste ha oscilado entre el 54 y el 69 por 100, que no se presenta a la primera asignatura, hasta el 81 y 96 por 100, que no se presenta a la quinta. Se aprecia una tendencia clara a un descenso progresivo del mismo en dos sentidos. De una parte, un descenso general si partimos de 1980-81 y llegamos a 1983-84. De otra, un aumento del número de alumnos que se presenta a un mayor número de asignaturas a lo largo de las cuatro muestras. Si agrupamos conjuntamente los no presentados y suspensos, las tres cuartas partes de los alumnos matriculados no obtienen de la UNED ningún rendimiento oficial positivo (Tablas 5 y 6).

En las *muestras de medidas repetidas* siempre es el primer curso cronológicamente considerado (por ejemplo, 1980-81 a 1983-84, el de 1980-81) el que arroja los mayores porcentajes de alumnos presentados, hasta el punto que no existen diferencias entre muestras en esa comparación base. La permanencia aparece asociada con un patrón estable de rendimiento ligeramente superior, aunque no más disperso, al de las muestras generales de alumnos presentados a examen (Tablas 7, 8 y 9).

Ha variado *significativamente* la proporción de alumnos presentados a una, dos, tres, cuatro y cinco asignaturas entre 1980-81 y 1983-84. En 1983-84 se presentan una porporción significativamente superior. También es significativa, y en la misma dirección, la proporción de alumnos presentados a las dos primeras asignaturas al comparar las muestras de 1982-83 y 1983-84. Los demás contrastes no arrojan diferencias significativas, aunque la diferencia empírica indica una mejora en los años recientes (Tabla 10).

La decisión de *abandonar o continuar* en la universidad es independiente de los estudios de acceso, de residir en capital o provincia y del sexo. Parece asociada (tres contrastes significativos y uno no) con el hecho de desempeñar o no

actividad profesional y corrobora parcialmente los datos descriptivos en el sentido de que abandonan menos los que trabajan.

La *edad* aparece significativamente asociada al abandono/continuidad en las dos últimas muestras, pero no en las dos primeras, por lo que no hay base estadística para concluir en ningún sentido. Puesto que aumenta la presencia de los jóvenes, que en general tienden a presentarse más a examen, aunque no a perseverar más, pudiera confirmarse en futuras réplicas esta dependencia entre edad y abandono/continuidad (Tabla 11).

Respecto a *distinguir* máximamente entre los grupos que *abandonan/continúan* a partir de la combinación lineal de las variables, las funciones discriminantes obtenidas con las cuatro *muestras generales* y con la *submuestra de primer curso* de 1983-84 son «significativas» y satisfactorios los porcentajes de clasificación correcta a posteriori. Esta conclusión se refiere a los datos A (Tabla 12).

Al intentar el objetivo anterior con las mismas muestras y análisis, sólo que reduciendo intencionalmente a nueve el número de variables que se introducen en el A.D. (datos B), las funciones de las dos muestras no son «significativas» y el valor predictivo de los porcentajes de clasificación correcta obtenidos apenas si superan los que cabe esperar por azar (Tabla 13).

En el caso de las *submuestras de primero y segundo curso,* datos B, las funciones discriminantes de las cinco muestras son estadísticamente significativas, y satisfactorio el poder predictivo de los algoritmos de clasificación a posteriori, que oscilan entre el 65 y el 78 por 100 de sujetos correctamente clasificados (Tabla 14). Estos resultados están más próximos a los obtenidos en las muestras generales, datos A, que a los datos B (Tablas 14 y 15).

Sobre el por qué de los desiguales resultados obtenidos en los A.D. con las muestras generales, en lo que hemos llamado datos A y B, creemos se debe fundamentalmente al mayor número de variables (¿relevantes?) que se introducen en los primeros. Y no es de extrañar. Una cosa es que una variable reúna rigurosamente las condiciones que requiere una técnica analítica y otra distinta es que sea importante para explicar el fenómeno del abandono/continuidad.

Una conclusión distinta se refiere a la consistencia de las variables entre las muestras. Los *análisis univariados y bivariados han resultado consistentes* a lo largo de las distintas muestras, lo que nos ha permitido hablar de tendencias relativamente claras. Pero en los *análisis multivariados* la significación estadística intra e intermuestras, que en conjunto es satisfactoria, no va acompañada de un perfil de variables siempre discriminantes a lo largo de las diferentes muestras. La cuestión radica en saber si dicha «inconsistencia» obedece a irrelevancia e inexactitud de las variables, a los cambios existentes entre las muestras o a ambas cosas.

Puesto que se ha trabajado con cuatro o más muestras y dos tipos de análisis, no «sorprenden» las irregularidades observadas. La consistencia habrá que

buscarla ante todo en cada tipo de datos. Y habrá que preguntarse si los cambios «sociológicos» que se están produciendo en la población estudiantil, reflejados en parte en los datos descriptivos, no explicarán en alguna medida las «inconsistencias». Con estas precisiones puede decirse lo siguiente:

En el caso del *abandono/continuidad* en general con *muestras independientes,* es evidente hay que prescindir de los resultados B (Tabla 13) desde la *perspectiva intermuestras.* En cambio, en los resultados A hay variables fuertemente consistentes (o que aparecen en cuatro o tres muestras con el mismo signo), como la *carrera* (VC_4); otras, medianamente consistentes (aparecen en dos muestras con el mismo signo o en tres pero con signo distinto), como el *nivel profesional del alumno* (VC_5), el *número de asignaturas matriculadas* (VC_6) o la *edad* (VG_3) y otras específicas de la muestra (Tabla 14).

Al ceñirnos al *abandono antes de comenzar/continuidad,* variables altamente consistentes son VG_7 o *nivel profesional del padre* y VC_5 o *nivel profesional del alumno.* Medianamente consistentes son VG_6 o *estudios del padre,* VC_6 o *número de asignaturas matriculado* y VG_3 o *edad* (Tabla 14). Estos resultados se refieren a datos B. VC_6 y VG_7 son también consistentes con las muestras de alumnos de *segundo curso* y en éllas los estudios de acceso aparecen como importantes y consistente para el abandono/continuidad a este nivel.

Si se toma el rendimiento del año anterior o muestras que *continúan dos cursos sucesivos,* esta variable presenta contribuciones importantes para discriminar entre los grupos. Aparece con signo negativo en la muestra de alumnos de *tercer curso,* pero en este caso la función discriminante obtenida no es significativa (Tabla 15). VG_7 es medianamente consistente en estas trece muestras.

En conjunto, los A.D. sugieren que el abandono/continuidad sufre modulaciones según que se estudie en general, antes o después de comenzar o en los alumnos más perseverantes. Dentro de estas situaciones hay una consistencia parcial entre muestras.

SUGERENCIAS PARA LA INVESTIGACION Y LA ACCION EDUCATIVA

Dadas las dimensiones del abandono, las características diferenciales que cobra desde los datos descriptivos y el también diferencial perfil que sugieren los A.D., el estudio de este tópico debería profundizarse desde planos diferentes pero complementarios. La distinción entre *abandono antes y después de comenzar* sigue siendo pertinente. Las variables sociológicas deben pesar más en el abandono antes de comenzar que en el abandono después de conocer el modelo UNED. Los estudios de acceso y las características de la oferta educativa pueden pesar en ambos tipos de abandono.

También habría que diferenciar por *carreras, cursos y edad,* (Jiménez Fernández, (C.) 1987b). Se dice que una de las causas del abandono radica en la *soledad* del

alumno a distancia. Una variable a controlar en futuros trabajos debería ser el asistir o no a las tutorías. Y si resulta importante, deberían diseñarse estudios cuasiexperimentales que permitan intervenir sobre el propio modelo tutorial.

También debe plantearse si la *experiencia previa* con el modelo UNED, como ocurre con los que acceden por mayores de 25 años y el *rendimiento* anteriormente obtenido son variables importantes. Asimismo debe acometerse el estudio de qué *elementos son los más relevantes* para continuar estudiando a distancia. Iría en la línea de ayudar al alumno a *subsanar posibles lagunas* antes de acometer formalmente el estudio de los programas (una *batería de pruebas* que contuvieran los conocimientos y habilidades fundamentales para lograr un buen recorrido escolar serían una ayuda inestimable), de mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de ofrecerles medios de auto y heterorientación.

El índice de abandono y el bajo rendimiento, cuestionan, sobre todo, el diseño instructivo y los servicios de distribución. Con frecuencia los profesores hablamos de benevolencia al calificar y de que los alumnos no leen las orientaciones «pedagógicas» contenidas en la guía del curso. Ambos extremos pueden ser ciertos, pero no parece acertemos en las «soluciones». Más que acudir, que debe hacerse, a precisar más dichas orientaciones en la guía o a introducir cuñas radiofónicas o guiones que pocos escuchan (Murga Menoyo, 1983), tendríamos que plantearnos si el conjunto de los paquetes didácticos y los medios de comunicación previstos para reorientar, contienen los elementos necesarios para promover una enseñanza-aprendizaje básicamente autodirigida.

Pero sobre todo una Universidad de ámbito nacional y con casi 90.000 alumnos parece inconcebible no tenga formalmente implementado un *dispositivo orientador,* máxime si se considera la tasa de abandono. Es en esta línea donde cobran sentido trabajos como el presente, interesados en dar a los alumnos antes de matricularse y a lo largo del proceso elementos objetivados que lleven a estimar sus probabilidades de éxito desde su realidad personal y las condiciones del modelo.

Este dispositivo orientador debe considerar asimismo la experiencia de otras universidades abiertas. La B.O.U. permite un período de prueba antes de cerrar la matrícula definitiva; la Everyma's de Israel concentra la mayor parte del esfuerzo tutorial en el primer curso; la Feruniversitt de la R. F. Alemana está experimentando el «counseling a distancia»; otras universidades, en fin, acuden a espacios televisivos con fines divulgativos. Todas ellas persiguen un conocimiento previo de lo que es estudiar a distancia para evitar el abandono ante una decisión inmadura. ¿No podemos implementar controladamente nuestro propio modelo?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARNAUD, E. (1984), «La problématique de l'ensegnement à distance dans una université traditionnalle», en UNED (1984), *o.c.,* 63-72.

BRAY, J. H. y MAXWELL, S. E. (1982), «Analizing and Interpreting Significant MANOVAS», *Review of Educational Research,* V. 52 (3), 340-367.

FRITSCH, H. (1982), «Industrialized Counselling», en Daniel, J. S., Stroud, M. A. y Thompson, J. R. (eds.), *Learning at a distance. A World Perspective* (Athabasca University, Edmonton, 1982), 140-141.

GARCIA LLAMAS, J. L. (1986), *El estudio empírico sobre el rendimiento académico en la enseñanza a distancia,* (UNED, Madrid).

GONGORA TREJOS, E. (1984),, «La UNED de Costa Rica y su desarrollo», en UNED (1984), *o.c.,* 73-98.

GRIEW, S. (1984), «Access and Oportunity: Social Criteria in Evasluation of Distance Education», en UNED (1984), *o.c.,* 29-34.

HALL, J. W. (1984), «Empire State College: The impact of a concept» en UNED (1984), *o.c.,* 225-238.

JAMES, A. (1982a), «Una comparación de las estrategias de evaluación y de los resultados de la UNED en España y de la OPEN de Inglaterra», *Universidad y Sociedad,* (4), 237-259.

— (1982b), «A multivariate comparative analysis of work-related symptoms of distance and campus undergraduates», *Research in Higher Education,* V. 16, (4), 303-322.

— (1984), «Age-group differences in the psychological well-being and academic attainement of distance learners», *Distance Education,* 5, (2), 200-213.

JEVONSM, F. (1984), «Distance Education in mixed institution working towards parity» en UNED (1984), *o.c.,* 351-385.

JIMENEZ FERNANDEZ, C. (1983), «Evaluación del rendimiento de la Universidad a Distancia», *Revista Española de Pedagogía,* (162), 591-606.

— (1985), «La eficacia docente de la UNED: Aproximación a un modelo», *Revista de Investigación Educativa,* 3, (6), 401-406.

— (1987a), «Educación superior a distancia y orientación», en Alvarez Rojo, V. y otros., *Metodología de la Orientación Educativa* (Alfar, Sevilla), 217-246.

— (1987b), «Abandono y rendimiento estudiantil en la UNED: Un modelo de análisis». *II Congreso Mundial Vasco. Congreso de Educación.* Bilbao.

JIMENEZ FERNANDEZ, C., GONZALEZ GARCIA, M. J. y PRADA SAN SEGUNDO, S. (1983), «Evaluación de algunas características de los alumnos y de la metodología de la UNED», Bordón (263), 469-479.

JULIA, S. (1984), «Demandas de estudios y resultados académicos en la UNED», en UNED (1984), *o.c.,* 453-474.

KLECKA, W. R. (1982), *Discriminant Analysis,* (Sabe Publications, California).

LORENTE, S. (1986), *Hipertensión arterial. Análisis y explicación empírica,* (S.P.E.P.T., Madrid).

MADDEN, M. (1984), «Reflexions sur la téle-université: didactique et pédagogie», en UNED (1984), *o.c.,* 35-62.

MURGA MENOYO, M. A. (1983), *La radio educativa en la UNED: utilidad y eficacia,* (UNED, Madrid).

NIE, N. H., HULL, C. H. y otros (1975), *Stastistical Package for the Social Sciences.* S.P.S.S., (McGraw-Hill, Nueva York).

OLUSANYA, G. O. (1984), «Correspondence and open studies institute 1976-1983: an assessment» en UNED (1984), *o.c.,* 169-182.

PASTIAUX, J. (1982), «Changement de pédagogie et changement d'attitudes des élèves», *Revue Francaise de Pédagogie,* 36-53.

RAM REEDY, G. (1984), «Distance teaching in India: A profile of Andhra Pradesh Open University» en UNED (1984), *o.c.,* 283-306.

SHATZMAN, I. (1984), «Every man's university: Original aims, interin results and new projects» en UNED (1984), *o.c.,* 259-282.

SMITH, K. C. (1984), «The integrated New England Model: How well has it stood test of time?», en UNED, *o.c.,* 385-426.

TIANA FERRER, A. (1986), «Presentación», en UNED (1984), *o.c.,* pp. 9-11.

UNED (1978 a 1983), *La UNDED y su. alumnos,* (UNED, Madrid).

— (1984), *Evaluación del rendimiento de la enseñanza superior a distancia,* (UNED, Madrid). Ponencias recogidas en su idioma original.

— (1986), *Anuario estadístico 1984»* (UNED, Madrid).

VILLANUEVA BEA, P. (1983), «Aplicación del Análisis Discriminante en los alumnos de Educación Permanente de Adultos», *Revista de Investigación Educativa,* V. 2, (3), 5-18.

INFORMES Y DOCUMENTOS

INFORMES Y DOCUMENTOS

RESOLUCION (86)3 DEL CONSEJO DE EUROPA SOBRE LA COOPERACION CULTURAL EUROPEA

(Adoptada por el Comité de Ministros el 23 de abril de 1986 en su 78.ª Sesión)

El Comité de Ministros,

1. Recordando La Convención Cultural Europea de fecha 19 de diciembre de 1954 que entre otras considera deseable para los Países Miembros del Consejo de Europa «adoptar una política de acción con miras a salvaguardar la cultura europea y a estimular su desarrollo»;

2. Tomando en consideración las Recomendaciones 940 de 27 de abril de 1982 y 995 de 3 de octubre de 1984 de la Asamblea relativas a la cooperación cultural europea;

3. Teniendo en cuenta el informe de la Comisión Colombo sometido al Consejo de Europa el 12 de junio de 1985;

4. Recordando su Resolución (84) 21 de fecha 21 de noviembre de 1984 sobre la acción del Consejo de Europa en el dominio político y particularmente el objetivo según el cual el Comité de Ministros examina «los aspectos políticos de la cooperación europea en los dominios donde el Consejo de Europa ha adquirido una experiencia particular o que interesa al conjunto de los Estados Miembros»;

5. Refiriéndose a la decisión tomada en su 69ª Sesión de 19 de noviembre de 1981 de hacer un balance de actividades del Consejo de Europa en el dominio de la cooperación cultural sobre la base de un informe de los Delegados de los Ministros;

6. Tomando en consideración el Informe de Grupo de Trabajo de los Delegados de los Ministros sometido el 28 de mayo de 1985 conforme al mandato adoptado en febrero de 1983.

I

Afirma que:

i) la cooperación cultural es uno de los fundamentos de la acción del Consejo de Europa y debe en consecuencia beneficiarse de la prioridad apropiada entre las actividades del Consejo de Europa;

ii) de la dimensión misma del Consejo de Europa y de la Convención Cultural Europea, la cooperación cultural en su seno constituye un marco particularmente cualificado para la promoción de la identidad europea de la cual la diversidad cultural es un componente importante;

iii) el programa cultural del Consejo de Europa debe comportar a la vez debates de reflexión sobre los grandes problemas de la cultura contemporánea, actividades de cooperación intergubernamental y acciones específicas susceptibles de tener un impacto sobre la opinión pública de los Estados Miembros; simultáneamente el Consejo de Europa debe mantener su papel de órgano para el intercambio de experiencias que puedan ayudar a los Gobiernos a encontrar soluciones en su tarea

tendente a elaborar sus políticas cultural y educativa;

iv) reconociendo la interacción entre la cultura y la educación, el equilibrio entre el tema cultural y el tema educativo, de este programa, debe ser asegurado y dentro del tema cultural, la promoción de la creación y la difusión de la cultura deben ocupar un puesto importante;

v) la cooperación cultural en el seno del Consejo de Europa debe tener en cuenta las mutaciones de la sociedad contemporánea en los dominios de la cultura y de la educación y llevar a este contexto una atención acrecentada en el problema creado por la introducción de nuevas tecnologías de comunicación, en particular en lo audiovisual;

II

Considera que la definición de las orientaciones políticas de la cooperación cultural pertenecen al Comité de los Ministros y en consecuencia:

i) se propone proceder periódicamente a un examen general de la cooperación cultural, singularmente por los delegados de los Ministros;

ii) desea que un diálogo continuo se establezca con la Asamblea, sea a nivel de Ministros, sea a nivel de Delegados;

iii) encarga a los Delegados de los Ministros de mantener un estrecho contacto con el Consejo de la Cooperación Cultural (CDCC) y de invitar a éste a concentarse con ellos sobre el proyecto de su Programa anual para asegurar una mejor integración en el conjunto del Programa de Trabajo del Consejo de Europa;

III

Desea que los trabajos de las Conferencias de Ministros Europeos Responsables de la Cultura y de la Educación se inscriban más estrechamente en el marco de las actividades del Consejo de Europa;

IV

Desea la plena asociación de los creadores y de otras personalidades de primer rango de la cultura en la concepción de actividades culturales del Consejo de Europa;

V

Subraya la importancia de reforzar el impacto de la acción cultural del Consejo de Europa en los Estados Miembros y a este objeto:

i) concede particular importancia a la contribución que podría ser aportada por las Autoridades competentes (centrales, regionales o locales) conforme a la organización de cada país miembro;

ii) estima igualmente oportuno que organizaciones con vocación cultural tales como asociaciones, fundaciones, centros culturales y singularmente las instituciones públicas y privadas en los países miembros con los cuales el Consejo de Europa ha establecido ya o establecerá una relación de trabajo, actúen como polo de difusión de las iniciativas del Consejo de Europa;

iii) estima en particular deseable que una fructífera colaboración se establezca entre el Consejo de Europa y los centros culturales con vocación específicamente europea.

VI

Afirma que la acción cultural debe disponer de recursos correspondientes a su importancia y considera que este objetivo podría ser alcanzado singularmente por:

i) una concentración y selección rigurosa de actividades;

ii) una dotación adecuada del Fondo cultural, no solamente por el presupuesto general, sino también por contribuciones voluntarias;

iii) una mejor utilización de las posibilidades de confinanciación con otras organizaciones y con el mecenazgo privado;

VII

Estima que la cooperación cultural constituye uno de los dominios de acción que

se prestan mejor a poner en marcha la Resolución (85)5 sobre la cooperación entre el Consejo de Europa y la Comunidad Europea;

VIII

Recuerda la Resolución (85)6 sobre la identidad cultural europea «que señala de la tradición común y la identidad europea en tanto que culminación de una historia cultural común no se detienen en las fronteras de los diferentes sistemas políticos en Europa» y confirma su interés de continuar la exploración de dominios en los cuales sería posible estrechar la cooperación con los Estados de Europa del Este;

Pide por otro lado a los Delegados de examinar las posibilidades de una colaboración en el dominio cultural con las regiones fuera de Europa no olvidando que la prioridad debe ser acordada a la cooperación entre países europeos.

INFORMES Y DOCUMENTOS

RESOLUCIONES DEL CONSEJO DE EUROPA APROBADAS EN LA 15.ª SESION DE LA CONFERENCIA PERMANENTE DE MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACION

La 15.ª Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación ha tenido lugar del 5 al 7 de mayo de 1987 en Helsinki, Finlandia.

El último día de la reunión fueron aprobadas 3 Resoluciones, de las que ofrecemos primero un resumen de su contenido y a continuación el texto completo de las mismas.

La *Resolución n.° 1* sobre los *«nuevos desafíos para los enseñantes y su formación»* identifica los desafíos a los que deben hacer frente los docentes y que tienen un fuerte impacto sobre su papel en tanto que profesionales de la educación, y enumera un cierto número de principios que los Ministros se comprometen a promover, tendiendo a favorecer la calidad de la educación y a atenuar las dificultades a las cuales deben hacer frente los profesores. Estos principios tratan del reclutamiento, la formación inicial y continua, el paro y la evaluación de los enseñantes, así como la formación de formadores de enseñantes y de responsables escolares.

La *Resolución n.° 2* sobre la *«cooperación europea en materia de educación»* se felicita de los esfuerzos realizados por las organizaciones internacionales que participan en la cooperación europea en materia de educación con vistas a coordinar sus actividades y reconoce la responsabilidad de los gobiernos a este respecto. Subraya la necesidad de mejorar la difusión de los resultados de estos trabajos y anima a las organizaciones a proseguir sus trabajos consagrados a la formación de enseñantes. En el marco de esta Resolución, la Conferencia acepta también con placer la invitación de las autoridades turcas para tener la 16.ª Sesión en Estambul en 1989 sobre el tema de la educación, las nuevas tecnologías y los mass media, (a concretar de forma mucho más precisa por el Comité de Altos Funcionarios). En el curso de la 16ª Sesión se prevé examinar también el papel de la Conferencia Permanente.

La *Resolución n.° 3* sobre los *«trabajos del Consejo de la Cooperación Cultural del Consejo de Europa»* constata que cuatro de los principales proyectos finalizarán en 1986-87 y que en dichos proyectos se contienen propuestas específicas de actividades futuras. Una gran parte de estas propuestas tratan de la formación de docentes. Otras conciernen al paso del nivel secundario a los estudios superiores, la orientación, la enseñanza de las matemáticas, de las ciencias y de la tecnología, la educación y los mass media, la educación y la familia.

Esta Resolución recomienda también invitar al CDCC a proseguir sus trabajos relativos a las lenguas vivas, a la investigación pedagógica y a la educación de adultos. Por otra parte, el Comité de Ministros del Consejo de Europa es invitado a «identificar, con los países de Europa del Este, cuestiones concretas de interés común en

el dominio de la educación y de las ciencias» y «a estudiar la posibilidad de encargar a Comités intergubernamentales apropiados el organizar, preferentemente en 1989, una Conferencia pluridisciplinar sobre los aspectos pedagógicos de las relaciones intercomunitarias».

RESOLUCION N.º 1 SOBRE *«LOS NUEVOS DESAFIOS PARA LOS PROFESORES Y SU FORMACION»*

Los Ministros europeos de Educación reunidos para la 15.ª Sesión de su Conferencia permanente

DECLARAN SU CONVICCION de que es esencial el promover la excelencia en la enseñanza si se quiere mejorar la calidad de la educación;

RECONOCEN que los profesores de hoy deben hacer frente a un número creciente de obligaciones y de exigencias complejas y difíciles y por ello tienen necesidad de todo el apoyo y de todo el estímulo posibles para hacer frente con éxito a estas dificultades;

ESTIMAN que este apoyo debe traducirse esencialmente en la mejora de la formación inicial y continua y también en el reconocimiento de la importancia primordial de la función docente y en la garantía de buenas relaciones de trabajo y de empleo;

SE FELICITAN de los trabajos de la UNESCO, de la OIT, de la OCDE del Consejo de Europa de la Comunidad Europea y del Consejo de Ministros Nórdicos para mejorar la educación, la formación y las condiciones de trabajo del profesorado singularmente con el intercambio internacional y de experiencias;

TOMAN NOTA en particular de la Resolución 874 (1987) relativa a «la calidad y a la eficacia de la enseñanza escolar» adoptada por la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa el 30 de enero de 1987;

AGRADECEN a las Organizaciones internacionales no gubernamentales y en particular aquellas que representan a los profesores, su contribución a la preparación de la 15.ª Sesión de la Conferencia en el marco del Consejo de Europa;

IDENTIFICAN los dominios siguientes en los cuales los desafíos que deben hacer frente los profesores, tienen un fuerte impacto sobre su papel en tanto que profesionales de la educación y por tanto sobre su formación inicial y continua:

a) En los que concierne a la *población escolar:* la prolongación de la escolaridad obligatoria, el alargamiento de la duración media de los estudios, la diversidad cultural creciente, la modificación de las estructuras familiares y la tendencia a la integración de los niños que tienen necesidades específicas en la enseñanza general han determinado una más grande heterogeneidad de la población que obliga al profesor a aplicar estrategias de enseñanza diferenciadas, a motivar a los alumnos (sobre todo en período de paro de alumnos jóvenes) y a tener respecto de ellos un papel de maestro y de consejero.

b) En lo que concierne al *contenido de la educación:* vistas las incertidumbres referentes a las exigencias que el futuro impondrá, una educación general amplia y sólida es la mejor preparación para la vida. Por contra, en razón de la complejidad creciente de la sociedad, de la economía y de la tecnología, se pide hoy a los docentes llevar al conjunto de la población a un nivel de cualificación que antes no se exigía mas que a una minoría. Los contenidos de la enseñanza se amplian con el desarrollo considerable de los conocimientos y de las técnicas nuevas en todos los dominios y se diversifican con la aparición de nuevas materias como la educación en los derechos del hombre, la salud, el medio ambiente, la informática, etc. Los docentes están obligados a hacer selecciones difíciles en las materias enseñadas y en los métodos a utilizar, cuando los programas impuestos no ayudan a menudo a ello.

c) En lo que concierne a las *fuentes alternativas de conocimientos:* los profesores entran en concurrencia con las fuentes «informales», y contradictorias a veces, de in-

formación y de valores, singularmente los mass media y deben esforzarse en tomar en consideración y sobre todo en transformar esta masa de informaciones en vectores de formación. En efecto, se trata de dar a los alumnos la capacidad de llevar un criterio sobre estas informaciones alternativas y de hacer entrar algunas de ellas en la construcción de su saber.

d) En lo que concierne a los *métodos pedagógicos:* la introducción en la escuela de nuevas tecnologías (por ejemplo la informática, el vídeo interactivo) tiene tal impacto para la enseñanza y el aprendizaje que ningún maestro puede permitirse el ignorarlos; ellas obligan también a los enseñantes a mejorar sus competencias en la organización de la clase.

e) En lo que concierne a *las relaciones de la escuela con el mundo exterior:* la apertura de la escuela al mundo exterior, que representa un paso importante hacia una educación equilibrada para todos, es un desafío respecto de las aptitudes pedagógicas y cooperativas de los profesores. La colectividad (por ejemplo los padres, las empresas industriales y comerciales, los sindicatos, los mass media, etc.) ha buscado reforzar su influencia sobre la escuela. Los enseñantes se hallan frente a esperas múltiples y los resultados de su trabajo están sometidos a juicios contradictorios.

Y DECIDEN promocionar los principios siguientes destinados a favorecer la calidad de la educación y a atenuar las dificultades que deben hacer frente los profesores.

Reclutamiento

1. Todo debe ser dispuesto para que la enseñanza sea considerada como un buen oficio. Una educación general amplia y sólida debe ser una condición esencial para la admisión a la función de enseñante. Conviene evaluar la eficacia de los diferentes métodos de reclutamiento e identificar los criterios sobre los cuales deben ser reclutados los docentes o los alumnos-maestros.

2. Las medidas a tomar para atraer los profesores a la enseñanza en ciertas disciplinas o regiones (por ejemplo con débil densidad demográfica, centros urbanos) caracterizadas por una penuria de maestros debería comprender la garantía de condiciones óptimas para la puesta al día de sus conocimientos y de su competencia profesional. Son igualmente necesarios esfuerzos para atraer a candidatos de otros sectores, especialmente aquellos que buscan ejercer otro oficio en medio de la carrera y pueden así contribuir a abrir la escuela al mundo exterior.

3. Dada la importancia del modelo ofrecido por los docentes en cuanto al reparto de los papeles hombre/mujer, todo debe ser dispuesto para modificar la situación actual en la cual los hombres son minoría en los niveles preescolar y primario, y las mujeres insuficientemente numerosas en el nivel secundario superior, en los puestos de dirección, y en las disciplinas científicas y técnicas.

La formación inicial

4. La formación inicial debe estar fundada sobre una educación general amplia y sólida, y debe desarrollar la capacidad intelectual necesaria para permitir a los docentes hacer frente a los nuevos desafíos que ellos encontrarán en su trabajo futuro en la escuela y saber elegir los conocimientos esenciales entre la masa de información disponible.

5. La formación inicial debe insistir en los puntos siguientes:

i) La adquisición de aptitudes humanas y sociales (por ejemplo comunicación, adaptabilidad, creatividad, confianza en sí, empatía) de las que los alumnos-enseñantes tendrán necesidad para conducir una clase, el trabajo en equipo y las relaciones con los padres;

ii) La práctica pedagógica y el conocimiento del sistema escolar y de su funcionamiento;

iii) El dominio de ciertas disciplinas y la comprensión de las materias que pue-

den ser seleccionadas, organizadas y transmitidas, es decir, la preparación didáctica del material para enseñar;

iv) La reflexión sobre los valores y su transmisión a la juventud en las sociedades pluralistas europeas.

6. La práctica de la enseñanza debe formar parte integrante de la formación inicial, y tender a facilitar el paso de la formación al empleo para evitar un problema que conocen tantos jóvenes docentes: el desánimo y la incapacidad para dominar la situación cuando se encuentran ante una clase por primera vez. Los profesores debutantes tienen necesidad de un apoyo y de una orientación firmes.

7. La formación inicial debe permitir a los enseñantes familiarizarse con los resultados y los métodos de la investigación pedagógica y darles conocimientos mínimos sobre materias tales como la información y la orientación, la educación intercultural, las nuevas tecnologías, la enseñanza especializada, los derechos humanos y la democracia, la conciencia de las dimensiones europeas y mundial, la educación relativa a la salud y a la seguridad.

El paro

8. Entre las medidas que permitirán reducir el paro de los profesores, singularmente de los jóvenes diplomados en ciertas disciplinas y en ciertos países, se puede considerar una más grande movilidad a escala nacional y europea, una mejora de servicios de orientación de los centros que forman a los profesores, el desarrollo de contactos entre éstos y los empresarios fuera de la educación, la distribución del trabajo, el trabajo a tiempo parcial y los contratos a corto plazo. Una formación inicial fundada sobre una excelente educación general sólida, y bastante amplia, podría ser una garantía de polivalencia para preparar igualmente a otro empleo para el caso que el candidato no pueda encontrar puesto en la enseñanza. La organización de dispositivos de reciclaje podría ser considerada para los enseñantes que abandonan sus estudios en la mitad de la carrera, para permitirles obtener otro empleo.

Formación continua

9. La formación inicial y la continua deberían ser consideradas, por todos aquéllos a quienes afecta, como un conjunto integrado, una educación permanente.

10. La formación continua debe responder de manera equilibrada a las necesidades de los profesores y de los alumnos así como a las prioridades de las Autoridades de la educación. Una buena coordinación entre las instancias responsables es necesaria, ya sea en la elección del contenido, de la financiación o de la organización de la formación.

11. En los niveles nacional, regional y local así como en las escuelas, conviene buscar medios flexibles que permitan a los profesores participar en los Cursos de formación continua sin reducción del número de horas de la enseñanza debida a los alumnos.

12. La organización de la formación continua debería, en tanto que posible, ser objeto de una concertación entre los centros escolares, las Autoridades de la educación y los organismos que tienen por tarea responder a las necesidades de la formación. Se deberían multiplicar las ocasiones, para los docentes, de beneficiarse de un amplio abanico de conocimientos especializados, comprendido el nivel de la enseñanza superior, así como de experiencias extraescolares, singularmente en el medio industrial y comercial.

13. La formación continua debe ser seguida y evaluada de manera sistemática.

Evaluación de la enseñanza

14. Los docentes deben aprender a apreciar ellos mismos su competencia profesional, a conocer sus lagunas, y a llenarlas por el sesgo, por ejemplo, de la formación continua.

15. A este respecto, un papel importante de los Inspectores y de los responsables escolares (directores de centros o profesores principales) debe ser el de apoyar y el de aconsejar a los maestros. Los que son llamados a emprender una eventual evaluación deberían recibir una formación específica y ser informados del hecho que la evaluación forma parte integrante de la evolución profesional de los enseñantes.

Una evaluación a la vez positiva y constructiva es necesaria y los profesores deben tener la posibilidad de mejorar sus competencias profesionales por la formación continua.

17. Se debe reconocer que no existe ningún medio perfecto para medir la eficacia de una enseñanza, que puede tomar diversas formas. Además, la evaluación no debe fundarse solamente sobre la realización de objetivos estrictamente pedagógicos, como los resultados escolares sino tener en cuenta los objetivos mas generales como la realización de los alumnos y su preparación para un papel activo, responsable y constructivo en la sociedad.

Formación de enseñantes y responsables escolares

18. Conviene examinar de manera sistemática, a escala nacional y europea, el reclutamiento y la formación de formadores de docentes que encuentran muchos problemas análogos a los de los docentes. La posibilidad de mantener el contacto con las realidades escolares debe serles concedida.

19. De la misma manera, se debe revisar a escala nacional y europea, las necesidades de formación de directores de centros (especialmente en materia de técnicos de gestión), de los profesores principales, de los inspectores y de los otros responsables escolares, comprendidos los administradores, que juegan todos un papel clave en el centro de condiciones óptimas de enseñanza y de aprendizaje en el éxito de la innovación y de las reformas.

RESOLUCION N.º 2 SOBRE *«LA COOPERACION EUROPEA EN MATERIA DE EDUCACION»*

Los Ministros europeos de Educación reunidos con ocasión de la XV Sesión de su Conferencia Permanente.

EXPRESAN SU SINCERO AGRADECIMIENTO a las Autoridades finlandesas por su generosa hospitalidad en el curso de la Sesión;

AGRADECEN a la UNESCO, la OCDE, el Consejo de Europa, la Comisión de las Comunidades Europeas y el Consejo de Ministros nórdicos por sus informes de actividad sobre «La Cooperación Europea en materia de Educación», que cubren los años 1985 y 1986; y convienen en contribuir a una más amplia difusión de estos informes;

SE FELICITAN de los contactos seguidos entre la UNESCO, la OCDE, el Consejo de Europa, las Instituciones de las Comunidades Europeas y el Consejo de Ministros nórdicos destinados a asegurar una coordinación oportuna de sus actividades en el dominio de la educación;

RECONOCEN que los Estados Miembros deben seguir muy de cerca su política de cooperación europea en materia de educación para asegurar la programación coherente de los trabajos de las organizaciones e Instituciones interesadas;

AGRADECEN al Profesor Eugenio Egger por las reflexiones personales, muy preciosas y constructivas, que él ha presentado sobre el tema de la Conferencia Permanente —y de sus 25 años de existencia— y también por su análisis de las políticas de difusión adoptadas por los Estados Miembros;

SUBRAYAN que es esencial mejorar la difusión de los resultados de los trabajos de las organizaciones e instituciones interesadas singularmente en:

i) Presentando, en las lenguas nacionales estos resultados bajo una forma atractiva;

ii) Estimulando a los mass media, singularmente la televisión y la radio, a dar

más información de la cooperación europea en materia de educación;

iii) Estableciendo redes nacionales eficaces en los Estados Miembros, comprendido el nivel de los Parlamentos, de los Ministerios, de los educadores profesionales, de las asociaciones de padres y de las organizaciones de jóvenes;

TOMAN NOTA del hecho que el Consejo de la Cooperación Cultural (CDCC) lleva a cabo actualmente, en el marco del Consejo de Europa, un Proyecto sobre los medios de mejorar la difusión y la utilización de los resultados de los trabajos del CDCC en los Estados Miembros;

ANIMAN a la UNESCO, a la OCDE, al Consejo de Europa, a las Instituciones de las Comunidades Europeas y del Consejo de Ministros nórdicos, a proseguir en sus esfuerzos para intercambiar experiencias sobre las políticas y las prácticas referentes a la formación inicial y continua de los docentes, y para realizar en común y difundir ampliamente los resultados de sus trabajos en esos dominios.

16.ª Sesión

ACEPTAN CON PLACER la invitación de las Autoridades turcas para tener la 16 Sesión en Estambul en 1989;

CONVIENEN que el principal tema de discusión de la 16 Sesión tratará de la educación, las nuevas tecnologías y los mass media y piden al Comité de Altos Funcionarios definan el tema de manera precisa.

CONVIENEN IGUALMENTE revisar el papel de la Conferencia Permanente de Ministros europeos de Educación en la 16.ª Sesión, a la luz de la función, del Estatuto y de la periodicidad de las diversas Conferencias de Ministros de Educación que interesan a la zona europea.

RESOLUCION N.º 3 SOBRE *«LOS TRABAJOS DEL CONSEJO DE LA COOPERACION CULTURAL DEL CONSEJO DE EUROPA»*

Los Ministros Europeos de Educación, reunidos para la 15.ª Sesión de su Conferencia Permanente:

TOMANDO NOTA de que cuatro de los principales proyectos del Consejo de la Cooperación Cultural (CDCC) del Consejo de Europa relativos a la Educación finalizarán en 1986-87;

TENIENDO EN CUENTA el deseo del CDCC de recibir consejos políticos a propósito de la elección de los temas de sus nuevas actividades en materia de educación;

INVITAN al Comité de Ministros del Consejo de Europa a pedir al CDCC de considerar el incluir en su programa los temas siguientes ligados en materia de educación:

i) Métodos y criterios aplicados para el reclutamiento de maestros;

ii) El reclutamiento, la formación y la evolución profesional de los formadores de docentes;

iii) Las necesidades de la formación de directores de centros, de responsables escolares, de inspectores y de administradores;

iv) Los resultados de la investigación pedagógica sobre:

a) La evaluación de la enseñanza,

b) la eficacia de los diversos tipos de formación continua;

v) La formación inicial y continua de los profesores de lenguas vivas, y el desarrollo de visitas y de intercambios internacionales.

Sería igualmente deseable que el CDCC sea invitado a desarrollar su sistema de becas para docentes destinado a promover los intercambios entre profesores en activo y ampliar su horizonte tanto profesional como personal.

IDENTIFICA los temas siguientes como igualmente aptos para ser incluidos en el programa del CDCC.

i) El paso de la secundaria, segundo ciclo, a los estudios superiores, problemas, orientación y procedimientos de admisión;

ii) La orientación teniendo en cuenta el desarrollo personal y la motivación de los jóvenes.

iii) La enseñanza de las matemáticas, de la ciencia y de las tecnologías a partir del nivel primario.

iv) La educación y los mass media.

v) La educación y la familia.

En la elaboración de su nuevo programa, el CDCC debería tener en cuenta los trabajos efectuados o en curso en las Comunidades Europeas y en otras organizaciones.

El CDCC debería igualmente proseguir sus trabajos:

i) En el dominio de las lenguas vivas, a la vista especialmente de las necesidades lingüísticas de una sociedad europea multilingüe y de la educación intercultural;

ii) En poner a disposición de todos los resultados de la investigación pedagógica.

iii) En el dominio de la educación de adultos.

SE FELICITAN por los contactos y las reuniones mixtas sobre cuestiones de educación que han tenido lugar recientemente entre el CDCC y los países de Europa del Este, e invitan encarecidamente al Comité de Ministros del Consejo de Europa a identificar, con estos países, cuestiones concretas de interés común en el dominio de la educación y de las ciencias, teniendo en cuenta el tercer Plan a Medio Plazo (1987-1991).

RECUERDAN su Declaración sobre la Educación de emigrantes adoptada en la XIV Sesión (Bruselas, 7-9 de mayo de 1985), singularmente la referencia a la organización eventual de una Conferencia ad hoc sobre la Educación de los emigrantes;

TOMAN NOTA de los trabajos del Consejo de Europa en los dominios de la emigración, de las relaciones intercomunitarias y de la educación para la comprensión intercultural;

CONSIDERAN que estas cuestiones interesan tanto a los Ministros de Educación como a otros Ministerios o Servicios;

INVITAN al Comité de Ministros del Consejo de Europa a estudiar la posibilidad de encargar a Comités intergubernamentales apropiados de organizar, de preferencia en 1989, una Conferencia pluridisciplinar sobre los aspectos pedagógicos de las relaciones intercomunitarias y de la comprensión intercultural;

PROPONEN que la Conferencia tenga en cuenta las actividades emprendidas en los Estados Miembros para dar continuación a los trabajos de las Organizaciones, especialmente aquellos del Consejo de la Cooperación Cultural del Consejo de Europa, en el dominio de la Educación para la comprensión intercultural.

BIBLIOGRAFIA

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

REVISION BIBLIOGRAFICA

PHILIP COOMBS, *La crisis mundial de la educación*, Madrid, Santillana, 1986, 446 pp.

Contenido

1. Nuevos aspectos de una vieja crisis.
2. Crecimiento acelerado de las necesidades de aprendizaje.
3. Crecimiento cuantitativo de la oferta.
4. Las dimensiones del cambio cualitativo.
5. Aumento de las dificultades financieras.
6. Educación y empleo.
7. Desigualdades e injusticias.
8. Educación, cultura, ciencia y lenguaje.
9. El deslucido mito de la alfabetización.
10. Cooperación internacional (I): Ayudas al desarrollo educativo.
11. Cooperación internacional (II): Personas, ideas y conocimiento.

Secuela de su primer y muy difundido libro *La crisis mundial de la educación,* publicado originalmente en 1968, este nuevo trabajo del Vice-Presidente del «Consejo Internacional para el desarrollo de la Educación» (organización privada norteamericana que se ocupa de los problemas del desarrollo de la educación comunes a varios países) es actualmente objeto de debate y crítica. La *Revista de Educación* presenta en este número dos revisiones del mismo, una del Editor de la revista británica *COMPARE* y otra del Profesor de Sociología de la Educación de la Universidad de La Laguna, Jorge Rodríguez Guerra.

BIBLIOGRAFIA

¿UNA CRISIS EDUCATIVA MUNDIAL?

MARTIN McLEAN (*)

La idea de una nueva crisis mundial en el campo de la educación se destaca en la reciente obra de Philip Coombs *The World Crisis in Education: The view from the eighties* (1985). Análoga impresión impregna otros libros aparecidos en los diez últimos años, sobre todo *Diploma Disease* (1976), de Ronald Dore. En una publicación reciente de la UNESCO (1985) se abordan asimismo muchos de los aspectos de esta supuesta crisis. Precisamente la crisis educativa será uno de los temas esenciales en el próximo congreso mundial de asociaciones de educación comparada, que se celebrará en Río de Janeiro en 1987.

Los intentos de este tipo encaminados a un análisis global son saludables. Intentan ofrecer una perspectiva comparada de las opiniones dominantes en diferentes países acerca de la pérdida de eficacia y de pertinencia de los sistemas educativos públicos. Informes oficiales u oficiosos elaborados en numerosos países, entre ellos Estados Unidos (National Commission on Excellence in Education, 1983) y la Unión Soviética (véase Dunstan, 1985), presentan coincidencias suficientes para considerar la conveniencia de indagar hasta qué punto existen movimientos internacionales de amplio alcance que puedan ayudar a aclarar los problemas surgidos en los diferentes países.

(*) *Institute of Education* de la Universidad de Londres.

La propia nomenclatura suscita dudas, ya que la palabra «crisis» tiene connotaciones dramáticas. Los elementos identificados de la *crisis educativa mundial,* por atractivos que sean a primera vista, pierden fuerza si se utiliza el vocablo «crisis» con su significado convencional de punto decisivo en el que un conflicto irreconciliable en el seno de un sistema resultará fatal a menos que se aplique un tratamiento radical.

Es indudable que desde mediados de los años 70 se han producido a escala internacional cambios de la sociedad en general que han provocado modificaciones de las políticas educativas. Los gobiernos han recortado los gastos de educación. Los licenciados de las escuelas de formación del profesorado han visto cómo se agravaban sus dificultades para encontrar trabajo. Políticos, empresarios y padres han expresado serias dudas sobre la pertinencia y la calidad de lo que se hace en escuelas y universidades.

¿Representan estas dificultades una amenaza sustancial para la integridad estructural de los sistemas educativos públicos? ¿Son algo más que una tendencia cíclica temporal? Si persisten, ¿supondrán una amenaza para las normas esenciales en que se basa el funcionamiento de las instituciones educativas? ¿No suponen, simplemente, un cambio de las condiciones contractuales, favorable para el consu-

midor educativo y desfavorable para el productor educativo, o en contra de los intereses de un grupo de consumidores educativos (estudiantes) y a favor de los de otro (empresarios)?

¿Amenazan al sistema los elementos de la crisis? ¿O es, sencillamente, que persisten injusticias que los educadores, de forma un tanto quimérica, esperaban que desaparecerían como consecuencia del desarrollo educativo, en particular en lo que respecta a las desigualdades entre ricos y poderosos, por un lado y pobres y débiles, por otro, ya se trate de países, regiones geográficas, clases sociales, sexos o grupos culturales?

Acaso el tono escéptico de estas preguntas induzca a pensar que consideramos la crisis educativa mundial como una fantasía, o como una queja hiperbólica de grupos sectoriales cuya época dorada está terminando. No es así, ni mucho menos. Nuevos acontecimientos producidos en la sociedad invitan a pensar que corre peligro realmente la existencia de las instituciones educativas de organización tradicional. Las modificaciones de los conocimientos valorados socialmente y de los mecanismos por los que se intercambian estos conocimientos son constantes, y acaso no sean capaces de amoldarse a ellas los sistemas educativos.

Algunas de estas modificaciones de los conocimientos valorados socialmente se han tenido en cuenta en el análisis de la crisis educativa. Así, se han considerado ampliamente la repercusión de la alta tecnología, de los medios de comunicación de masas y de las culturas de grupos minoritarios sobre la educación pública. Se ha tenido en cuenta el efecto del intercambio comercial de conocimientos a través de mecanismos de mercado, al menos en lo que respecta a la enseñanza superior. Sin embargo, no se les ha concedido tanto peso como a la disminución de los recursos educativos o a la espiral de las calificaciones.

¿Qué crisis educativa?

El libro de Coombs mencionado puede servir de fuente coherente para la identificación de los elementos de la crisis educativa mundial. Se centra en los países no industrializados, pero tal perspectiva se amplía para incluir comparaciones válidas con países de la OCDE y del COMECON. El estudio es verdaderamente global. Además, viene a ser una secuela consciente del importante e influyente libro de Coombs (1968) sobre una crisis educativa anterior. Consigue valorar la crisis actual a la luz del análisis hecho casi dos décadas antes. El resultado es tanto una sana confianza en las afirmaciones sobre los acontecimientos globales como cierta resistencia a considerar que todas las tendencias recientes sean nuevas o gravemente críticas.

En el libro de 1968 se enumeraban cuatro causas de la crisis educativa mundial: aumento brusco de las aspiraciones educativas de la población, escasez aguda de recursos educativos (de centros y profesores, en particular), inercia institucional que hacía a los sistemas educativos resistentes a las modificaciones organizativas y de contenido exigidas por el crecimiento de la demanda, y actitudes tradicionales de la sociedad en general que impedían que los licenciados de las escuelas de formación hicieran pleno uso de los conocimientos y destrezas que habían adquirido (Coombs, 1968, p. 4). La formulación de los elementos permitía la identificación de una crisis. Un cambio irresistible (demanda de educación) chocaba con tres obstáculos importantes que se levantaban ante él.

La obra de 1985 es menos sucinta al identificar los elementos de la crisis. Los cambios fundamentales producidos son una reducción intensa de la capacidad y la disposición de los gobiernos para ofrecer educación, y asimismo una reducción de las posibilidades de la economía de absorber sus productos. Estos cambios se deben en parte a acontecimientos económicos, como la recesión mundial iniciada en 1973, con su secuela de desempleo, y el crecimiento de la industria de alta tecnología, que ha fraccionado el mercado de trabajo en un número reducido de trabajadores industriales muy especializados y un gran número de trabajadores del sector servicios relativamente carentes de es-

pecialización y mal pagados. Pero han influido también cambios de actitud, que han llevado a los gobiernos a devaluar la importancia que antes concedían a la tarea educativa. Se ha perdido parte de la confianza en la capacidad de los educadores para producir una «calidad» de educación adecuada.

Se considera que la demanda de educación es tan intensa como antes, aunque induce a confusión la frase «crecimiento rápido de las necesidades de aprendizaje», que engloba lo que la gente pide y lo que «necesita» y, de hecho, acaso no quiera. Sin embargo, en la actualidad se ha agudizado la desigualdad de oportunidades en cuanto al acceso a una buena educación. Los habitantes de países del Tercer Mundo y de zonas rurales están especialmente en desventaja (Coombs, 1985).

Las modificaciones recogidas en el libro de 1985 se han producido fundamentalmente en las áreas que en 1968 se consideraban obstáculos para la satisfacción de aspiraciones educativas. No ha habido, pues, un simple fenómeno de inercia; actualmente, las actitudes del gobierno y de la sociedad en su conjunto amenazan decididamente la oferta existente de oportunidades educativas (ya de por sí insuficiente).

Coombs reconoce el desasosiego que le produce utilizar la palabra «crisis» para describir los fenómenos que le interesan, especialmente cuando la crisis se interpreta en esencia como una pérdida de confianza en la educación inexplicable satisfactoriamente (Coombs, 1985, pp. 9, 14). Con todo, estas salvedades no son suficientes para despejar las dudas sobre la importancia de muchos de los elementos de la supuesta crisis.

Cabe formular dos preguntas esenciales sobre los fenómenos que, para Coombs, contribuyera a una crisis educativa.

1) ¿Son «peligrosos para el sistema»? Las modificaciones sociales producidas, ¿suponen amenazas para la supervivencia de los sistemas educativos públicos tal como han venido funcionando en los últimos cien (o más) años?

2) ¿Es la crisis «global»? ¿Se experimenta con intensidad y peligro semejantes en todo el mundo, tanto industrial como menos industrializado?

¿Significan los recortes de los gastos en educación y la reducción de oportunidades en el mercado de trabajo una amenaza para el funcionamiento de los sistemas educativos? Una de las funciones sociales más importantes de estos últimos ha sido la selección para la vida laboral. Tanto los empresarios como los futuros empleados ven la educación desde esta perspectiva. Desde 1945, muchos gobiernos de todo el mundo han adoptado el principio de la igualdad de oportunidades educativas. Los resultados se han medido al menos en parte, en forma de oportunidades de trabajo. La limitación simultánea de las oportunidades educativas y de las oportunidades de trabajo reducen gravemente las posibilidades que asisten a gran número de estudiantes reales y potenciales de obtener un empleo atractivo gracias a su rendimiento educativo.

Pero la crisis no afecta a los fundamentos ni al *modus operandi* de las instituciones educativas. Escuelas y universidades siguen brindando ventajas en el mercado de trabajo a algunos estudiantes en comparación con otros. Las posibilidades individuales de empleo siguen dependiendo de las diferencias de oportunidades educativas existentes en distintas regiones o para personas de diversas procedencias. Es posible que hayan empeorado las perspectivas de conseguir un empleo que exija estudios superiores, pero ello no significa que los estudiantes hayan renunciado a la competencia o que las escuelas no sean capaces de proseguir su función selectiva.

A escala internacional, las diferencias existentes son mucho mayores de lo que cabría suponer por las reducciones de gastos y de oportunidades de empleo debidas a la «crisis». Un chico de 15 años nacido en la India tiene una probabilidad entre 30 de acceder a la enseñanza superior, y uno de edad semejante de Tanzania alre-

dedor de una entre 100, mientras que el nacido en Estados Unidos tendría una de dos, y los de Suecia, Japón y Francia una de tres. Sin embargo, en la India y en Tanzania existe una enorme demanda de enseñanza pública.

No es probable que los gobiernos cierren centros educativos simplemente por considerar que imparten una enseñanza de baja calidad, a menos que puedan sustituirse por otra cosa. Tampoco rechazarán los consumidores la enseñanza pública si no existen alternativas superiores a un precio realista. Las quejas relativas a la calidad pueden deberse a la decepción causada por el hecho de que los centros escolares no dan lo que cabría esperar de ellos considerando los recursos de que disponen y el tipo de alumnos que se espera acojan; tal decepción es compartida por los gobiernos que esperaban que los centros escolares formaran una mano de obra más apta y dedicada, y por los consumidores, que confiaban en obtener mejores recompensas sociales de la educación. Las quejas no conducirán al cierre a gran escala de los centros educativos públicos, por la misma razón que las quejas sobre la eficacia de las compañías del agua o de la luz no llevarían nunca a la supresión de estos servicios. La crisis de reducción de los recursos educativos y de las oportunidades de empleo no es una amenaza para el sistema de enseñanza pública.

Es preciso considerar con cierta cautela las afirmaciones de que la crisis es global. Coombs reconoce que es difícil establecer comparaciones internacionales de la ayuda financiera prestada a la educación. De los países con población superior a los 20 millones, los que mostraron un aumento de la proporción del PNB dedicada a la enseñanza pública, en el período 1975-80, fueron más que los que presentaron una reducción (UNESCO, 1983), y tanto en la lista de los que habían disminuido el gasto como en la de los que lo aumentaron aparecían economías de todo tipo (según las categorías del Banco Mundial). El cambio más significativo fue que hubo más países que redujeron el gasto proporcional en educación en el período 1975-80 que entre 1970 y 1975 (1). Habría que preguntar, pues, porqué gran número de países han seguido aumentando los gastos relativos de educación en una época de pérdida de confianza.

Más importante aún es el hecho de que los gobiernos y consumidores hayan vuelto la vista hacia los éxitos de otros países al subrayar las deficiencias de sus propios sistemas educativos. La pérdida de confianza en determinados aspectos de la calidad de la educación en Estados Unidos a finales de los 70 y principios de los 80 indujo a destacar los progresos educativos de Japón (Rohlen, 1983), al igual que a finales de los años 50 se habían establecido comparaciones con la Unión Soviética. También los autores británicos mostraron su predilección por las comparaciones con Alemania Occidental, Francia y Japón (Prais y Wagner, 1986; Prais, 1986). Sin embargo, la preocupación de norteamericanos y británicos por los mediocres niveles de eficacia en las matemáticas, las ciencias físicas y las materias profesionales se veía compensada por la preocupación de japoneses y franceses por la enseñanza moral y social impartida en sus escuelas (Horio, 1986), áreas en las que tradicionalmente se ha considerado que británicos y norteamericanos obtenían un relativo éxito. Análogamente, numerosos países del Tercer Mundo han hecho comparaciones implícitas con los países industriales al deplorar la cantidad o la calidad de su enseñanza. El hecho de que el rendimiento educativo nacional se juzgue por comparación con las pautas supuestamente altas de otros países pone en tela de juicio las ideas de una crisis global de los patrones educativos.

---

(1) De los 36 países más poblados del mundo (esto es, con más de 20 millones de habitantes), el gasto en educación, expresado en porcentaje del PNB, aumentó en 16 y se redujo en 13, en el período 1975-80. En otros dos no se modificó, y no se disponía de datos relativos a cinco (China, Vietnam, Sudáfrica, Brasil e Indonesia). En el período 1970-1975, el gasto mencionado había bajado en siete países y aumentado en 21; no había información sobre los siete restantes. UNESCO (1983), p. IV6-18.

Aunque ha crecido el número de quejas oficiales y privadas, casi nunca ha existido una coincidencia internacional en la identificación de campos de preocupación concretos. Los comentarios de británicos, norteamericanos y soviéticos se han centrado en las deficiencias de la enseñanza secundaria media y superior, en tanto que los alemanes occidentales han mostrado más preocupación por la enseñanza superior. La calidad de la escolarización primaria es objeto de la máxima atención en Africa, mientras que en la India y en América Latina el interés se centra en las universidades. Así pues, la crisis «global» se expresa de formas muy diferentes en los distintos países del mundo. En todo caso, es cierto que hay entre los educadores una sensación ampliamente expresada de que existe una crisis, a pesar de las pruebas disponibles en contrario. Coombs y otros autores reflejan esta idea. Es posible, además, que exista más crisis de lo que demuestran los datos que se han aportado, bien porque los elementos de la «crisis» sean distintos de los destacados por Coombs, bien porque la «crisis» todavía no haya adquirido cuerpo.

En lo que resta de artículo nos ocuparemos de una crisis identificada en la bibliografía más general, no educativa, que tiene consecuencias potencialmente graves para la educación.

Modificación de los patrones de conocimiento

Coombs presta atención a las modificaciones de los tipos de conocimiento que se valoran en la sociedad, sobre todo al poder creciente de los conocimientos científicos en que se fundamenta la industria de alta tecnología, pero también a los sistemas de conocimiento subculturales a que se aferran ciertos grupos. Reconoce asimismo la importancia de los medios de comunicación de masas: cine, televisión, radio y, últimamente, los sistemas informáticos, que constituyen canales alternativos de distribución de conocimientos. Sin embargo, y al igual que el libro reciente de la UNESCO (1985), en el que también se concede un papel importante a estos avances, Coombs los considera como un desafío para las instituciones educativas, y opina que es posible un apoyo mutuo si se logra una adaptación adecuada.

Tal enfoque es excesivamente acomodativo. Me atrevería a decir que, si surge una verdadera crisis educativa que «amenace al sistema», será por falta de ajuste entre estos patrones de conocimiento nuevos y las actividades tradicionales de los centros educativos públicos. Por supuesto, dicha crisis no es ahora evidente. Quizá no se aprecie de modo uniforme internacionalmente, porque determinados estados y sistemas educativos nacionales estén en condiciones de acoger tales patrones de conocimiento nuevos con más eficacia que otros. No obstante, las diferencias entre las distintas respuestas nacionales convierten este área en un campo ideal para el análisis comparado de la educación.

Para comprender los nuevos patrones de conocimiento, podemos pasar revista a algunas indagaciones teóricas generales. Cabe identificar tres posiciones o «escuelas». Tenemos por un lado la «futurología» funcionalista, que cuenta con Drucker (1971), Touraine (1974) y en el plano popular, Toffler (1980). Con todo, el trabajo más fértil dentro de esta tradición sigue siendo la obra de Daniel Bell *The Coming of Post-industrial Society* (1973). Una segunda posición se asocia con la escuela de Francfurt, marxista, representada por Adorno, Marcuse y, especialmente, Jürgen Habermas (1974, 1976a, 1976b). Una tercera perspectiva es la que ofrecen los anarcorrománticos, entre los cuales destaca, en lo que respecta a la educación, Ivan Illich (1973). Todos estos escritores han partido de la premisa de que se habían producido modificaciones importantes de los tipos de conocimiento socialmente predominantes, y de que tenían consecuencias económicas, políticas y sociales trascendentes.

Bell sostiene que, mientras que «la sociedad industrial se basa en la tecnología de la máquina, la postindustrial está configurada por la tecnología intelectual». El conocimiento sustituye al capital y al tra-

bajo como factor de producción. Es decisivo para la actividad económica, como elemento principal en la fabricación de bienes y como artículo de consumo él mismo. Pero el conocimiento que ocupa esta posición económicamente tan decisiva es de un tipo especial; es lo que Bell llama «conocimiento teórico», que comprende no sólo los conocimientos científicos que sustentan la tecnología mecánica, sino también los conocimientos organizativos en que se basan organismos económicos y sociales complejos y planeados (Bell, 1976a, pp. viii-xvi).

Bell entiende que, en la sociedad postindustrial, el poder pasa a las «clases con conocimientos», poseedoras de conocimientos «teóricos», y que unos organismos estatales centrales organizan la distribución del conocimiento por toda la sociedad. Las consecuencias inmediatas son que los centros educativos públicos, especialmente del máximo nivel, adquieren una importancia mayor que antes. Los pedagogos parecen tener un futuro muy prometedor.

Pero el optimismo de Bell, que vislumbra un futuro sin necesidades físicas ni conflictos sociales, no es compartido por sus críticos. El propio autor reconocería posteriormente que la sociedad del conocimiento no concede espacio suficiente a las necesidades y demandas populares de conocimientos irracionales no teóricos. Bastante tímidamente, apuntó que se produciría una revitalización de la religión para cubrir esta brecha (Bell, 1976b). El problema de la legitimación de las masas de la sociedad postindustrial sigue así pendiente.

Habermas, por el contrario, parte de este problema de legitimación. El conocimiento «técnico» de Habermas se asemeja notablemente al conocimiento «teórico» de Bell en su insistencia en las perspectivas científica y racionalista y en la posición central que ocupa en la sociedad capitalista tardía (Habermas, 1974, 1976a). Sin embargo, para Habermas las funciones de poder que se le imponen lo distorsionan hasta la irracionalidad última.

El «conocimiento técnico» no puede abordar los problemas de legitimación con que se enfrentan los gobiernos de las economías capitalistas tardías en las que los mecanismos de libre mercado son sustituidos por la gestión estatal de la demanda y por el desarrollo estatal de la infraestructura de transporte, enseñanza, sanidad, vivienda y tiempo libre. El capitalismo de Estado implica una potenciación de la productividad laboral a través de la educación y la amortiguación de las consecuencias sociales de la competencia (Habermas, 1976a, p. 38). En este mercado regulado, el problema principal pasa a ser el modo de estimular a los trabajadores para aumentar la productividad y garantizar su lealtad. Con el «conocimiento técnico» en el poder, «no existe ninguna producción administrativa digna de significado» (Habermas, 1976a, p. 70), sobre todo cuando los grupos de población conservan sistemas de valores antiguos y privados.

Illich parte de una perspectiva distinta, pero sus conclusiones no difieren demasiado de las de Bell y Habermas. Basándose en una visión cíclica de la historia (véase Kumar, 1978, p. 258), Illich parte del supuesto de que ciencias como la agronomía y la medicina han sido de auténtico provecho para la humanidad, pero se han corrompido y vuelto inútiles, o incluso perjudiciales, al pasar a servir los intereses de poder de los profesionales cuyas posiciones se basan en sus conocimientos «expertos» en estos campos. Ha sido el desarrollo de las «clases de conocimiento» lo que ha creado una gran brecha entre el conocimiento dominante y los intereses de la masa de la población (Illich, 1973).

Habermas e Illich destacan la existencia de una crisis potencial en la visión de futuro de Bell, que éste admitió en parte. El «conocimiento técnico» podría ser la base del desarrollo económico que tal vez elimine con el tiempo las necesidades físicas de la masa de la población, pero no puede satisfacer las necesidades culturales de esta población ni, por tanto, garantizar su fidelidad. El capitalismo tardío, todavía más que su predecesor capitalista precoz, implica la alienación de las masas y, por tanto, una potencial inestabilidad civil y política.

Sin embargo, tanto Bell como Habermas sobrevaloraron el futuro, al menos según la evolución habida en los diez años siguientes a la publicación de sus análisis. Ninguno de ellos predijo que la alta tecnología produciría tal abismo social entre una minoría de trabajadores de los sectores industriales punta y de los sectores de servicios sociales de alto nivel asociadas, y una mayoría (sobre todo si se añaden las poblaciones del Tercer Mundo a las de los países industriales) que desempeñan ocupaciones del sector de servicios poco cualificadas y mal remuneradas, o que forma parte de la legión de desempleados. Las altas tasas de desempleo y el proceso de «descualificación» habían sido predichos por marxistas como Mandel (1975) y Braverman (1974). No obstante, este resultado social no previsto reforzaba el argumento de Habermas de la potencialidad de la crisis en el capitalismo tardío. Las consecuencias sociales del predominio de las economías de alta tecnología en un ámbito global intensificarían la repercusión de la divisiones culturales/de conocimientos.

Hubo otro fallo esencial en las predicciones de Bell y Habermas. Ambos supusieron la continuación del crecimiento del capitalismo regulado y planeado por el Estado. Para Bell, esto significaba que la distribución de conocimientos teóricos y económicamente útiles sería regulada por organismos estatales. Sin embargo, en la práctica la «economía del conocimiento» surgió, al menos en Gran Bretaña y Estados Unidos, en Estados en los que el gobierno había reducido su intervención en la gestión social. De hecho, se advertía un cierto retorno a las formas capitalistas precoces clásicas del mercado libre y a la iniciativa individual, sobre todo en industrias basadas en conocimientos tecnológicos, como las de producción de *software* para ordenadores.

Lo que empezó a ocurrir fue que se inició un intercambio del propio conocimiento a través de los mecanismos del mercado. Bell había considerado tal cosa imposible (aunque sea consecuencia lógica de la sustitución de los bienes por los conocimientos como mercancía principal en una economía de mercado), debido a que los elementos de conocimiento sometidos a transacciones comerciales no podrían controlarse ni protegerse físicamente contra la reproducción libre e ilimitada. En la práctica, ha resultado difícil valorar los bienes de conocimiento exentos (Laurie, 1986) (2). No obstante, pueden verse los inicios de la comercialización del conocimiento no sólo en las áreas de la tecnología de la información, sino también en las telecomunicaciones, e incluso en determinados campos de la educación.

Las revoluciones del conocimiento apuntadas por Bell y Habermas tienen dos consecuencias principales para la educación.

1) Los sistemas de educación públicos tienen tradicionalmente por objetivo la aportación de conocimientos de utilidad económica. Además, socializan a los alumnos en determinados valores. Pues bien, las dos funciones se han hecho interdependientes, y pueden ser irreconciliables si no se logra la adaptación mutua de los tipos de conocimiento en que se basan.

2) Los sistemas de educación públicos facilitan conocimientos de forma gratuita, algo que quizá no sea ya posible cuando en la sociedad los conocimientos se intercambian comercialmente. En líneas generales, las organizaciones comerciales deben ser capaces de impartir muchos conocimientos con más eficacia y, en definitiva, mayor economía que los centros educativos públicos. Las presiones para la privatización de la educación pueden llegar a ser irresistibles en determinadas condiciones políticas y económicas.

---

(2) El *software* para microordenadores se ha valorado arbitrariamente en el 10 por 100 del coste del *hardware,* lo cual tiene poco que ver con su precio de mercado. A los investigadores universitarios se les encarga la realización de proyectos de investigación por sumas que no reflejan el valor económico de los descubrimientos (Rawnsley, 1985).

Consecuencias educativas de los nuevos patrones de conocimiento

A la vista del análisis precedente, tres tipos de conocimientos pueden ser importantes en una economía mundial dominada por el industrialismo tecnológico.

1) El conocimiento «técnico», «científico» o «teórico» es un elemento importante en la producción de alta tecnología y en la organización de los organismos sociales en las sociedades de alta tecnología. Comprende materias estructuradas racional y sistemáticamente: no sólo las matemáticas y las ciencias, sino también los estudios medioambientales, humanos y de gestión de sistemas.

2) El conocimiento privado, subcultural o incluso «de oposición» encarna los valores de individuos y de grupos sociales cuyas necesidades humanas totales no son satisfechas por el conocimiento «técnico» dominante. La confrontación entre el conocimiento «técnico» y el conocimiento «privado» puede ser una característica de los conflictos sociales y políticos.

3) El conocimiento para consumo masivo distribuido por los medios de comunicación de masas puede comprender ciertos conocimientos «técnicos» e incluso algunos «privados», pero está integrado fundamentalmente por «entretenimientos», que pueden venderse con provecho con arreglo a mecanismos de mercado tradicionales. El conocimiento «técnico» es también objeto de transacciones comerciales, pero no en grado masivo. En el indistrialismo tardío, el conocimiento para consumo de masas es el equivalente económico de los bienes de consumo masivo del industrialismo precoz.

Tanto el desarrollo de los tres tipos de conocimiento como las interacciones entre ellos tienen consecuencias educativas, que diferirán según el tipo de conocimiento y los contextos educativos nacionales en que se introduzca.

El conocimiento «técnico» y su impacto educativo

Se ha prestado gran atención en la bibliografía a las consecuencias educativas del desarrollo de la alta tecnología. En general, sin embargo, este tipo de conocimiento, aun cuando se intercambie a través de mecanismos comerciales, quizá suponga una «amenaza para el sistema» de enseñanza pública menor que los demás tipos, o que la influencia simultánea de los tres.

El carácter fundamental del «conocimiento técnico» en la producción industrial no es nuevo. El industrialismo se ha basado siempre en la «racionalidad calculadora» (Giddens, 1981, p. 262). Weber demostró el papel cada vez más importante de la racionalidad en el control político en el siglo XIX. En los sistemas públicos de educación se ha concedido siempre un lugar importante a la transmisión del conocimiento «técnico», aun más en países como Francia, donde predomina una visión enciclopédica del conocimiento útil, que en Inglaterra, donde el humanismo ha sobrevivido con mayor fuerza.

Las estructuras de empleo de la sociedad de alta tecnología pueden exigir que una pequeña proporción de la mano de obra acceda al conocimiento técnico de alto nivel. Es posible que la transmisión de conocimientos técnicos se limite a una pequeña proporción del alumnado, no sólo por la pequeña demanda ocupacional, sino también por los gastos en profesores y en otros recursos que exige este tipo de educación. La importancia creciente del conocimiento técnico puede reforzar el elitismo y la limitación de oportunidades educativas contra los que iban encaminadas las políticas educativas de los años 60 y 70.

Al mismo tiempo, abre aún más la brecha en cuanto a las oportunidades de acceso a conocimientos valiosos existentes entre los países ricos, en los que las instituciones educativas de más alto nivel mantienen contacto directo con la industria de alta tecnología, y los países pobres, que ca-

recen de este contacto (aunque en grandes países del Tercer Mundo con sectores industriales desarrollados y algunas instituciones educativas de alto nivel para privilegiados, como India y, posiblemente, China y Brasil, quizá no sea tan acusada la diferencia, a pesar de la pobreza global de sus habitantes).

El efecto no supone una «amenaza para el sistema» de instituciones educativas públicas. No afecta al cometido tradicional de éstas: seleccionar y preparar grupos reducidos de alumnos para que ocupen un puesto en la élite. Se limita a reforzar desigualdades preexistentes, e intensifica el carácter competitivo desequilibrado de la educación pública, en la que la selección de los más dotados se ve distorsionada por la desigualdad de acceso a las oportunidades educativas por efecto de condiciones geográficas y de clase social.

No obstante, existen algunos elementos de la transacción comercial del conocimiento técnico que pueden amenazar la existencia de los sistemas educativos públicos. Hay centros educativos públicos que actúan como empresas comerciales, más que servicios públicos. En algunos países industrializados, las universidades han reaccionado ante los recortes financieros oficiales desarrollando organizaciones comerciales para «vender» su investigación, y en ocasiones para fabricar y vender artículos utilizando esta investigación. En Gran Bretaña, el gobierno ha alentado realmente este proceso (D.E.S., 1982). Las universidades han dejado atrás el sistema, establecido en el siglo XIX en Gran Bretaña y Estados Unidos, de aceptar el patrocinio de la industria en compensación de determinados tipos de cursos o de investigación, para convertirse en organizaciones fundamentalmente comerciales dedicadas a la venta de conocimientos en el mercado libre. Esta privatización pone en peligro su status de instituciones «públicas» de libre acceso.

La privatización y comercialización de la enseñanza superior han adoptado además otras formas. En Estados Unidos han surgido «universidades» completas en el seno de empresas como General Motors, General Electric, IBM y Xerox, aunque con frecuencia acepten alumnos externos (Feldman, 1985).

El conocimiento «técnico», en especial los aspectos organizativos, que necesita la industria resulta a menudo muy específico de una determinada empresa, y no ya de un determinado tipo de fabricación (Dore, 1985, p. 116). Las instituciones educativas públicas, relacionadas con una amplia gama de empresas, no pueden impartir fácilmente un conocimiento tan específico, y surge como respuesta la enseñanza privada, en la que el ideal de servicio público (pretendido en muchas instituciones privadas antiguas) es sustituido por los intereses económicos de empresas industriales concretas.

Un tercer ejemplo es la transferencia de los costes de la enseñanza superior a los consumidores individuales. Son conocidos los casos de este tipo observados con estudiantes universitarios de países del Tercer Mundo desplazados a determinadas naciones industrializadas, como Gran Bretaña, Estados Unidos, Bélgica y Austria (Barber, Altbach y Myers, 1984). Varios gobiernos parecen haber aceptado el principio de la comercialización del intercambio de conocimientos técnicos de alto nivel al menos para los estudiantes extranjeros.

No obstante, los patrones mencionados no imperan globalmente. Los ejemplos dados proceden fundamentalmente de Gran Bretaña y Estados Unidos, países en los que el gobierno ha adoptado desde 1979-1980, de modo manifiesto o solapado, una política de privatización o comercialización del intercambio de conocimientos de alto nivel, en perjuicio de los sistemas de enseñanza pública. En otros países (y aquí caben tanto Francia, como los estados del Tercer Mundo y los del este de Europa), los gobiernos han mantenido tales actividades dentro del sistema estatal. Se ha subrayado la división entre las políticas de «coste completo» y de «subvención estatal/selección rigurosa» adoptadas ante los estudiantes extranjeros por distin-

tos países europeos (Smith, 1984). La comercialización del conocimiento técnico ha permitido a determinados gobiernos atacar la enseñanza pública como opción política. Pero no es la única decisión política viable.

Conocimiento privado y enseñanza pública

En el sentido que aquí nos ocupa, se entienden por conocimiento «privado» los sistemas de conocimiento personales individuales y los conocimientos específicos de grupos culturales, religiosos, étnicos, políticos y otros minoritarios que no poseen poder político en la sociedad tecnológica. Sistemas de este tipo han existido siempre; se han perpetuado a través de mecanismos privados ajenos a la esfera pública, aunque en numerosos países los centros públicos han hecho concesiones a determinados grupos en cuanto al contenido de la enseñanza impartida o mediante la concesión del derecho a escolarización minoritaria costeada con fondos públicos.

Según Habermas y Bell, el imperio del conocimiento «técnico» puede conducir a la reafirmación de la importancia de este conocimiento privado, sobre todo si se tiene en cuenta la evidente incapacidad de aquél para tratar gran número de ámbitos importantes de la experiencia humana. La pobreza intelectual y cultural de ciertos aspectos del conocimiento técnico puede verse, por ejemplo, en las limitaciones mentales de las operaciones por ordenador:

> El ordenador modela la noción de racionalidad pura, el ideal humano de la propia inteligencia. El empobrecimiento deriva de la limitación de esa visión del hombre, pues la inteligencia es mucho más que racionalidad pura... (La filosofía del ordenador consiste en) reducir toda existencia a simples números, e incluso reducir cada número a uno y cero. (Shallis, 1984, pp. 83-84, 108).

El alejamiento de los jóvenes de la escolarización obligatoria, sobre todo en las áreas urbanas, quizá se deba no tanto a la reducción de las oportunidades de empleo como al conflicto entre la cultura escolar, basada en el conocimiento «técnico», y los sistemas de valores privados y subculturales. La juventud rechaza aquél y recurre a éstos. Por su parte, algunos padres con valores firmemente establecidos (étnicos, religiosos, políticos) rechazan la escuela pública y optan por alternativas privadas, aduciendo no sólo la falta de enseñanza de lenguas, de religiones, etc., minoritarias, sino también la «amoralidad» de la escolarización pública.

Este conflicto entre el conocimiento técnico y el conocimiento privado se elude en los sistemas educativos públicos que prevén la separación de los dos tipos de actividades y en los que la escuela pública no contradice las iniciativas independientes de mantenimiento de culturas privadas.

El sistema educativo público se enfrenta a un reto especial cuando tiene fijados como objetivos, simultáneamente, facilitar oportunidades económicas individuales y socializar en determinados valores políticos nacionales, como ocurre en la mayoría de las sociedades industriales y en muchos países del Tercer Mundo. En ocasiones, en efecto, sobreviven de las funciones de escolarización del siglo XIX ciertos valores comunes que crean identidades políticas nacionales, como en Francia y en Estados Unidos. En otros casos, se pretende transmitir valores comunes en el proceso de creación de escuelas secundarias polivalentes, como en Gran Bretaña. Este conflicto se ha traducido en quejas que hablan de un alejamiento de los alumnos respecto de la escuela y de una incapacidad para crear valores compartidos en Francia y Japón, países que, por medios diferentes, han obtenido un éxito relativo en su intento de brindar el máximo acceso al conocimiento técnico.

Este conflicto puede agudizarse si se ahondan las divisiones sociales inherentes a la sociedad de alta tecnología. El acceso al conocimiento técnico se reducirá todavía más para muchos alumnos socialmente desfavorecidos, y es posible que el conocimiento privado, no reconocido por la

enseñanza pública, se convierta en foco de resistencia a la desigualdad y la alienación. Existe el riesgo de que la escuela pública quede en el centro, atenazada en cuanto a la posibilidad de brindar acceso al conocimiento técnico pretendido e incapaz de reflejar los sistemas de conocimiento privado dominantes de los alumnos.

Medios de comunicación de masas y educación

Varios comentaristas han dado por supuesto que los medios de comunicación de masas y la enseñanza pública pueden coexistir, e incluso mantener una relación de apoyo mutuo, en buena medida gracias a su ya larga convivencia. En muchos países, los centros escolares utilizan libros editados comercialmente al margen del sistema educativo. ¿Por qué no podría mantenerse la misma relación con la prensa, la radio, la televisión, el vídeo y las bases de datos informáticas?

Es posible que no sea factible mantener la misma relación, debido a que la sustitución de bienes materiales por el conocimiento exige un incremento de la producción de medios de comunicación que venga a llenar la brecha abierta por la desaceleración de la expansión del mercado masivo de bienes materiales. El conocimiento para consumo de masas es un sustitutivo ideal de los bienes de consumo en una sociedad en la que una gran proporción de la mano de obra está desempleada u ocupa puestos de trabajo mal pagados del sector de servicios, lo que le impide adquirir artículos industriales cada vez más caros (en Gran Bretaña, el coste para el consumidor de la recepción de dos canales de televisión popular durante un año es más o menos igual al precio de dos pares de zapatos de precio medio). Los imperativos económicos que llevan a la maximización del mercado del conocimiento para consumo masivo son, pues, irresistibles.

La escuela pública (como las bibliotecas públicas y los servicios públicos de asesoramiento) es un anacronismo en una economía de este tipo, ya que facilita los conocimientos gratuitamente. Tiene dificultades específicas para competir con las organizaciones comerciales, ya que carece del capital, la pericia (tanto en la presentación del conocimiento como en su comercialización) y, sobre todo, las economías de escala propias de aquellas. En Estados Unidos se culpa a la televisión del descenso de los niveles escolares. Sin embargo, es la eficiencia relativa de la televisión, impulsada por imperativos comerciales, la que incapacita a las escuelas para competir:

> La televisión es el currículo más igualitario jamás ideado. Todo lo que presenta es para todos, simultáneamente. Para sus espectadores no puede haber un patrón de excelencia, de competencia, ni siquiera de mejora... remeda la idea de gratificación diferida, autodisciplina y rendimiento intelectual. Sin éstos, la educación es un mero entretenimiento. (Postman, 1985, p. 191).

En unas escuelas deficientemente dotadas, rara vez se logran los grandes ideales educativos a que se refiere Postman. En estos casos, la transmisión eficiente del conocimiento por la televisión, aun cuando sólo se trate de «entretenimientos», es enormemente superior a la de las escuelas (3).

Con todo, hay que señalar nuevamente que no se trata de un patrón global. Son los gobiernos los que deciden si debe permitirse que los medios de comunicación comerciales ocupen el lugar de la escuela. En algunos casos, parecen dispuestos a consentir que fuerzas comerciales socaven y destruyan la enseñanza pública (4). En

(3) La duración media de una «toma» en los programas de acción actuales de la televisión norteamericana es de 3,5 segundos, lo que supone 1.200 tomas en una hora (Postman, 1985, p. 190). Las instituciones educativas tropiezan con enormes dificultades para competir con esta riqueza de estimulación.

(4) En respuesta, quizá, a la aseveración de Friedman de que la enseñanza pública norteamericana es «una isla de socialismo en un mar de libre mercado» (Friedman, 1980).

otros, el control gubernamental de los medios puede permitir su utilización en colaboración con aquella. Las consecuencias de estas elecciones pueden investigarse comparativamente.

Resumen y conclusión

La idea de una crisis educativa total es absurda. La educación nació con la humanidad y las relaciones sociales, y presumiblemente subsistirá mientras aquéllas existan. En cambio, la educación «pública» como servicio social sostenido por fondos estatales con cierto grado de libertad de acceso es un fenómeno relativamente nuevo en un marco cronológico amplio, cuya supervivencia no puede presumirse automáticamente. Merece la pena investigar la posibilidad de una crisis mundial de la enseñanza pública que origina su desaparición.

Es fácil exagerar dificultades locales menores y acabar presentando una crisis global potencialmente desastrosa. Muchos de los aspectos que se han calificado de «críticos» no amenazan en modo alguno la supervivencia de la enseñanza pública. La reducción del gasto público en educación, el empeoramiento de la situación de competencia para las personas que buscan la movilidad social a través de la educación y el aumento de la desigualdad de oportunidades relacionado con la distribución injusta de los recursos son factores que ponen en peligro las esperanzas y los ideales de los educadores, sobre todo los surgidos desde 1945. No obstante, no suponen en sí mismos «amenazas para el sistema» de enseñanza pública. En muchos sentidos son, sencillamente, un retorno al *status quo ante*. A los educadores públicos les cabe la oportunidad de trabajar para lograr la inversión del ciclo (y esperar que se produzca).

En caso de que se produzca una «crisis» futura de la educación pública (cuyos inicios son ya discernibles), es más probable que surja de la incapacidad de los sistemas educativos públicos para adaptarse a los cambios habidos en los tipos de conocimiento socialmente importantes y en los mecanismos de intercambio del conocimiento. Estos cambios pueden relacionarse con fenómenos económicos, y especialmente con la aparición del industrialismo de alta tecnología y de las «economías del conocimiento».

La evolución producida plantea dos grandes retos a la enseñanza pública. En primer lugar, la comercialización del intercambio de conocimientos, ya se trate del conocimiento técnico de alto nivel o del conocimiento para consumo masivo transmitido por los medios de comunicación. El corolario lógico del desarrollo de las economías de conocimiento de alta tecnología en una situación de «mercado libre» es la comercialización del intercambio de conocimientos. Los organismos de «servicio público», como son las instituciones educativas públicas, pueden no ser capaces de competir si tienen que enfrentarse a una competencia sin limitaciones de empresas comerciales.

En segundo lugar, el conflicto entre los sistemas de conocimiento técnico económicamente dominante y los de conocimiento privado socialmente predominantes pueden o no generar una crisis política más general, sobre todo en condiciones de segmentación del mercado de trabajo entre unos grupos reducidos de tecnócratas con altas remuneraciones y una amplia mayoría de personas subdesempleadas o desempleadas. Sin embargo, es muy probable que este conflicto someta a enormes tensiones a las instituciones educativas públicas dedicadas a la transmisión del conocimiento público predominante. El alejamiento público creciente puede conducir al rechazo popular de la enseñanza pública, y su sustitución por una amplia variedad de iniciativas educativas exclusivistas.

Aun en caso de que tomen cuerpo estos dos elementos de crisis, es improbable que tengan una repercusión globalmente uniforme. La erosión de la educación pública por la acción de organizaciones comerciales de distribución de los conocimientos es consecuencia de una elección política. Existen posibilidades inmensas de control público y estatal de las fuerzas comercia-

les. La diferente posición ocupada por la enseñanza pública en las economías de «libre mercado» y de «planificación central» se convierte en un campo fascinante de análisis comparado.

Por lo demás, la crisis de alejamiento de la enseñanza pública tampoco es un fenómeno generalizado. Algunos sistemas educativos nacionales se han mostrado tradicionalmente más eficaces en la transmisión del conocimiento «técnico» (tanto a grupos reducidos como en mayor escala) que otros. De modo análogo, algunos sistemas han sido más sensibles a las demandas educativas de conocimientos privados y subculturales que otros. La crisis de legimitidad sufrida por la enseñanza pública puede adoptar formas muy diferentes.

BIBLIOGRAFIA

BARBER, ELINOR, G.; ALTBACH, PHILIP G., y MYERS, ROBERT G. (dirs. de ed.): *Bridges to Knowledge,* Chicago, University of Chicago Press, 1984.

BELL, DANIEL: *The Coming of Post-Industrial Society,* Nueva York, Basic Books, 1973.

BELL, DANIEL, Forward (1976): *The Coming of Post-Industrial Society,* 2.ª ed. Nueva York, Basic Books, 1976a

—: *The Cultural Contradictions of Capitalism,* Nueva York, Basic Books, 1976b.

BRAVERMAN, HARRY: *Labour and Monopoly Capitalism,* Nueva York, Monthly Review Press, 1974.

COOMBS, PHILIP H.: *The Worlds Educational Crisis,* Nueva York, Oxford University Press, 1968.

COOMBS, PHILIP H.: *The Worlds Crisis in Education: the View from the Eighties,* Nueva York, Oxford University Press, 1985.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *Higher Education,* Londres, HMSO, 1982.

DORE, RONALD: *The Diploma Disease,* Londres, Allen & Unwin, 1976.

—: «Technical change and cultural adaptation», *Compare,* 15, pp. 109-120, 1985.

DRUCKER, PETER F.: *The Age of Discontinuity,* Londres, Pan, 1971.

DUNSTAN, JOHN: «Soviet education beyond 1984», *Compare,* 15, pp. 161-187, 1985.

FELDMAN, MARVIN: «The workplace as education», en Mario O. Fantani y Robert L. Sinclair (dirs. de ed.), *Education in School and Non-school Settings,* Chicago, University of Chicago Press, 1985.

FRIEDMAN, MILTON & ROSE: *Free to Choose,* Londres, Secker & Warburg, 1980.

GIDDENS, ANTHONY: *The Class Structure of Advanced Societies,* 2.ª ed., Londres, Hutchinson, 1981.

HABERMAS, JURGEN: *Theory and Practice,* Londres, Heineman, 1974.

—: *Legitimation Crisis,* Londres, Heineman, 1976a.

—: ««Problems of legitimation in late capitalism», Paul Connerton (dir. de ed.), *Critical Sociology,* Londres, Penguin, 1976b.

HORIO, TERUSHISA: «Towards reform in Japanese education», *Comparative Education,* 22, 1986, pp. 31-36.

ILLICH, IVAN: *Tools for Conviviality,* Glasgow, Fontana/Collins, 1973.

KUMAR, KRISHAN: *Prophecy and Progress,* Londres, Penguin, 1978.

LAURIE, PETER: «Think of any number and that is the price», *The Guardian,* 23 enero, 1986.

MANDEL, ERNEST: *Late Capitalism,* Londres, New Left Books, 1975.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION: *A Nation at Risk: the Imperatives for Educational Reform,* Washington DC, US Government Printing Office, 1983.

POSTMAN, NEIL: «Media and technology as educators, Education in School and Non-school Settings», *op. cit., 1985.*

PARIS, S. J. & WAGNER, KARIN: *«Schooling standars in England and Germany», Compare,* 16, 1986, pp. 5-35.

PRAIS, S. J.: «Educating for productivity: comparisons of Japanese and English schooling and vocational preparation», *Compare,* 16, 1986, pp. 121-147.

RAWNSLEY, ANDREW: «Ivory Towers plc», *The Guardian,* 28 Mayo, 1985.

ROHLEN, J. P.: *Japan's High Schools, Berkeley,* University of California Press, 1983.

SHALLIS, MICHAEL: *The Silicon Idol,* Oxford, Oxford University Press, 1984.

SMITH, ALAN: «Foreign study in Western Europe, Bridges to Knowledge», *op. cit.,* 1984.

TOFFLER, ALVIN: *The Third Wave,* Londres, Collins, 1980.

TOURAINE, ALAIN: *The Post-Industrial Society,* Londres, Wildwood House, 1984.

UNESCO: *Statistical Yearbook,* 1983, París, Unesco, 1983.

—: *Reflections on the Future Development of Education,* París, Unesco, 1985.

Originalmente publicado en *Compare*, vol. 16, n.° 2, 1986. Se traduce y reimprime con la autorización del autor.

BIBLIOGRAFIA

¿CRISIS? ¿QUE CRISIS?

JORGE RODRIGUEZ GUERRA (*)

La aparición en 1968 de *La crisis mundial de la educación* (**) de P. Coombs fue un acontecimiento editorial importantísimo que causó un fuerte impacto entre aquellas personas relacionadas con la educación, y aún en aquéllas más alejadas de la problemática educativa. Para poder calibrar adecuadamente el impacto del libro es preciso tener en cuenta el momento de su aparición. Era una época de fuerte y sostenida expansión económica mundial (dicho con todas las reservas y excepciones que se estimen oportunas, que pueden ser muchas); unos momentos en que el incremento de los presupuestos destinados a la educación crecían de forma imparable y los sistemas educativos crecían a un ritmo extraordinario; era la época dorada de la Teoría del Capital Humano y de la consideración de la educación como el motor del crecimiento económico y como la panacea para solucionar tanto las desigualdades e injusticias internas de las sociedades como para promover la salida de la pobreza y la miseria de aquellas que estuvieran en estas condiciones, etc. En unos momentos como éstos, en fin, el hecho de que de repente a alguien se le ocurra afirmar la existencia de una *crisis,* y además el carácter *mundial* de la misma, no podía menos que sorprender y llamar la atención.

Han pasado muchos años desde entonces y el tiempo, al margen de otras consideraciones que desarrollaremos a lo largo de este trabajo, no parece haber dado la razón a P. Coombs. Los sistemas educativos no están hoy peor que entonces (seguramente tampoco se podría afirmar que estén mejor, aunque es posible que así sea) y no parece tampoco que hayan entrado en crisis (en el sentido de que no hay planteamientos serios en ninguna parte acerca de su sustitución o reestructuración *radical),* aunque nos encontramos inmersos en una difícil situación económica (nada comparable con la boyante situación de 1968) que repercute enormemente sobre un aspecto esencial de los sistemas educativos, cual es el de su financiación. Coombs, sin embargo, insiste en hablar de *crisis mundial* en la educación (1). Es por ello que consideramos necesario y oportuno un análisis riguroso de esta supuesta crisis mundial.

Para ello vamos a analizar la argumentación desarrollada por Coombs en estos dos libros (lo haremos como si fuesen un único libro, puesto que los presupuestos defendidos en ambos son exactamente los

(*) Universidad de La Laguna

(**) En España fue publicado por primera vez por la editorial Península en 1971. Nosotros vamos a seguir la edición de 1978 de esta misma editorial: COOMBS, P. *La crisis mundial de la educación,* Barcelona, Península, 1978.

(1) COOMBS, P.: *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales,* Madrid, Santillana, 1985.

mismos). Cuestionaremos, en primer lugar, la existencia de una crisis de/en la educación y que esa crisis tenga un carácter mundial y, en segundo lugar, nos ocuparemos de los problemas que Coombs señala como causantes de esa crisis mundial y que nosotros, a la luz de la argumentación desarrollada por Coombs, sintetizamos en uno: la ineficacia tanto interna como externa de la escuela.

Hemos de señalar, finalmente, que no nos vamos a ocupar de la totalidad de los problemas señalados por Coombs —sus libros tienen vocación de totalidad—, sino sólo de aquellos que, a su entender, son los determinantes de una crisis mundial de/en la educación.

1. ¿EXISTE UNA CRISIS MUNDIAL DE LA EDUCACION?

El término crisis designa fenómenos complejos de difícil delimitación y que encierra, por tanto, una notable carga de ambigüedad en su significado. Parece necesario por ello una utilización cuidadosa y rigurosa del mismo. Esta es, pensamos, la única forma en que éste pueda conservar su enorme capacidad explicativa y sea un adecuado instrumento de análisis de la realidad. Por crisis, en este sentido riguroso que defendemos, puede entenderse la fase final de un determinado proceso que puede desembocar en una realidad u otra. Es por lo que, con rigor, se entiende por crisis una fase peligrosa de la que puede resultar algo pernicioso o beneficioso para la entidad que la experimenta (2). Como ejemplo de ello podemos señalar que crisis en el curso de una enfermedad es el momento crucial en que ocurre un importante proceso de cambio que es decisivo para la recuperación o la muerte. Este es, también, el sentido en que A. Guoldner utiliza el término: «la implicación principal de una crisis *no* es, por supuesto, la «muerte del paciente», sino la de que un sistema en crisis puede convertirse con relativa rapidez en algo diferente de lo que ha sido... Cuando un sistema pasa por una crisis, es posible que pronto deje de ser lo que era; puede cambiar radicalmente y hasta no sobrevivir, en cierto sentido» (3).

En los últimos años, sin embargo, el término crisis se está utilizando para designar casi cualquier situación de anormalidad o malestar. Así, por ejemplo, se habla sin ningún tipo de recato de crisis de la familia, de la iglesia, del estado de bienestar, del fútbol..., e, incluso, de crisis de civilización. A nuestro entender, esta utilización tan laxa del término contribuye más a ocultar y oscurecer el fondo de los problemas que a aclararlo.

De esta concepción amplia de la crisis es de la que parte, precisamente, P. Coombs en los libros que analizamos. La utilización que de ella hace Coombs nos parece mixtificadora y, en realidad, aunque no sea esa su intención, oculta los problemas de fondo que aquejan a los sistemas educativos en la actualidad y la naturaleza misma de esos problemas. Coombs utiliza demasiado alegremente el concepto. No se puede entender por crisis de una institución o de un sistema cualquier problema o desajuste, por grave que sea, que sufra. Si ello fuera así, prácticamente todas las instituciones de nuestra sociedad y, naturalmente, la sociedad misma estarían en crisis, y, además, esa crisis sería permanente; estaríamos de hecho ante esa «crisis de civilización» de la que tanto se habla últimamente. No creemos que sea así; no parece que el fin de la civilización occidental esté a la vuelta de la esquina a pesar de los terribles problemas que la misma ha sido capaz de engendrar y desarrollar (4).

(2) Vid. FERRATER MORA, J.: *Diccionario de Filosofía, A-D,* Madrid, Alianza, 1980, p. 666; y, también, BOBBIO, N. y MATTEUCI, N.; *Diccionario de Política, A-J,* Madrid, S. XXI, 1982, pp. 454 y ss.

(3) GOULDNER, A.: *La crisis de la sociología occidental,* Buenos Aires, Amorrortu, 1979, p. 315.

(4) Puede verse al respecto el interesantísimo libro de HERBIG, J.: *El final de la civilización burguesa,* Barcelona, Crítica, 1983.

A nuestro entender, el concepto crisis debe reservarse para aquellas situaciones en que una institución o sistema es incapaz de responder a los problemas para los que fue creada (o nuevos que surjan pero que caigan dentro de su ámbito de responsabilidad) hasta el punto en que ello implique una pérdida total (o al menos muy sustancial) de legitimidad y se esté en trance o al menos en la necesidad) de su reestructuración profunda, o de su desaparición pura y simple, o su sustitución por una alternativa. No creemos que éste sea el caso de los sistemas educativos en la actualidad y, mucho menos, a finales de la década de los sesenta que fue cuando Coombs escribió el primero de estos libros. En esos momentos existía una confianza ilimitada en la práctica totalidad de los sectores sociales acerca de la capacidad de la escuela para solucionar buena parte de los problemas en que se debatían las distintas sociedades en aquellos momentos. La educación era considerada como un instrumento fundamental de autorrealización individual, de eliminación de las desigualdades sociales, de progreso y crecimiento económico, etc., etc.; y en esto estaba de acuerdo un amplísimo espectro de la sociedad. Sólo escapó a este espejismo el pensamiento anclado en el marxismo y los llamados «radicales». Pero, aún en este caso, los marxistas nunca llegaron a hablar de la no funcionalidad de la escuela o de la pérdida total de legitimidad de la misma. Sólo algunos «radicales», como Illich y Reimer, realizaron un análisis de la escuela de esta naturaleza y propusieron su total eliminación: la desescolarización de la sociedad (5).

Es posible, quizá, hablar de «crisis» en alguna institución particular del sistema educativo y localizada en algunos países. Estamos pensando en el Mayo del 68 en Francia y, en general, en Europa y Estados Unidos. Pero esto, al margen de la discusión más detallada que se podría sostener en torno a si eso fue realmente una crisis educativa o no, no significa en modo alguno que lo que estaba en crisis eran los sistemas educativos como tales.

Si de algo se podía hablar a finales de los años sesenta con respecto a los sistemas educativos era de un acelerado proceso de crecimiento. Este proceso, debido a la enorme velocidad con que se verificaba y a su propia naturaleza contradictoria, produjo innumerables desajustes y problemas particulares, pero no creemos que en ningún caso hiciera entrar en crisis a los sistemas educativos. Si acaso, y apurando quizás excesivamente la cuestión, lo que entró en crisis fue un determinado modelo de escuela (*): la escuela elitista, rigurosamente selectiva, en la que sólo lograban alcanzar sus niveles más altos un escaso número de privilegiados procedentes de la clase social hegemónica. Quizás fuera esto lo que, pese a toda su retórica, preocupaba realmente a P. Coombs y por lo que aterrado utilizó el término *crisis*.

Es muy significativo que autores con una posición teórica muy similar a la de P. Coombs, como es el caso de otro experto internacional en educación, T. Husén, se resistieran a utilizar el término crisis. Este último afirma textualmente que «hablar de «crisis» es quizá dramatizar en exceso» (6), por lo que utiliza el término siempre en forma entrecomillada.

En la actualidad, si bien es cierto que no se vive el clima de euforia con respecto a la educación que se vivía en la década de los sesenta, nadie cree que los sistemas educativos estén en crisis. La escuela tiene planteado en estos momentos un problema estrella: su desajuste con respecto al aparato productivo y con respecto a las exigencias que el empleo presenta. Nos atreveríamos a decir, a pesar de todo, que el desajuste no es hoy mucho más grave

(5) Vid. ILLICH, I.: *La sociedad desescolarizada,* Barcelona, Seix Barral, 1973; y también, ILLICH, I. y otros: *Educación sin escuelas,* Barcelona, Península, 1975.

(*) Es también discutible que el modelo de escuela elitista entrara en crisis total. Si bien la escuela se masificó en todos sus niveles no por ello dejó totalmente de ser elitista y se democratizó.

(6) HUSEN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro,* Madrid, Narcea, 1979, p. 27.

que hace veinte años, lo que ocurre es que en estos momentos padecemos un nivel de desempleo infinitamente superior al de entonces. Y como a la escuela le ha tocado casi siempre pagar muchos de los platos rotos de esta sociedad todo el mundo la señala acusadoramente con el dedo, a pesar de que los educados son, precisamente, quienes menos problemas de empleo tienen (y a más educación —educación más larga— menos problemas todavía) (7). De esto hablaremos más adelante con mayor detenimiento.

Lo que queremos decir con ello, en definitiva, es que, pese a este gravísimo problema, nadie cree en la actualidad que la escuela esté en crisis. Ni siquiera lo cree el propio P. Coombs. En la edición de 1985 él mismo llega a preguntarse si el término crisis es adecuado, confesando su dificultad para encontrar otro más apropiado (8). Es también significativo al respecto el cambio de la preposición *de* (informe de 1968) por *en* (Informe de 1985) en el título de la obra.

Finalmente, es preciso señalar por su relevancia, respecto a la cuestión que discutimos, que Coombs en el libro de 1985, aunque lo titule, seguramente por razones editoriales, de forma semejante al de 1968 —excepto el cambio de preposición que acabamos de señalar—, no habla nunca en el mismo de crisis de la educación o en la educación, sino de *crisis de confianza* en la educación y de *desequilibrio, desajustes, problemas,* etc.

Hasta aquí hemos discutido la validez del término *crisis* para designar lo que ha ocurrido en los últimos veinte años en los sistemas educativos. A continuación vamos a ocuparnos muy brevemente del carácter *mundial* de esa supuesta crisis. P. Coombs tanto en su libro de 1968 como en el de 1985 considera que la crisis tiene efectivamente un carácter mundial. Esta es una cuestión que deja muy clara ya desde las primeras páginas: «Debido a las diversas condiciones locales, la crisis varía en forma y severidad de un país a otro. Pero su dinámica interna es idéntica en todas las naciones: sean éstas viejas o nuevas, pobres o ricas, bien posean instituciones estables o estén luchando por conseguirlas» (9).

Por nuestra parte no creemos que exista o haya existido una crisis *mundial* de la educación. No participamos de la idea de que todos los sistemas educativos del mundo tengan la misma naturaleza, y que la «dinámica interna» de sus problemas sea la misma en todas partes. No tiene la misma naturaleza el sistema educativo sueco que el tanzano. Esto, creemos, es una elementalidad. Ciertamente, todos los sistemas educativos del mundo tienen problemas, pero ni tienen la misma naturaleza, ni revisten la misma gravedad, ni las alternativas y posibilidades de solución son las mismas en todos los países.

En este sentido, nos atreveríamos a señalar tres grandes bloques de países en los que a nuestro entender podría existir una similitud notable en la naturaleza de los problemas que afrontan sus sistemas educativos respectivos y que son sustancialmente diferentes de los de los otros bloques, sin que ello signifique que no hay ningún elemento común entre ellos. Los países desarrollados, lo que ha venido en denominarse el «centro» (10), conformarían uno de esos grupos; los países colonizados y dependientes (*) —la «periferia»— aglutinarían un segundo grupo, aunque al

(7) Vid. BAUDELOT, Ch. y otros: *Los estudiantes, el empleo y la crisis,* Madrid, Akal, 1987.

(8) Vid. COOMBS, P.: 1985, p. 35.

(*) No nos parece acertado el concepto «subdesarrollados», porque parece significar que simplemente se encuentran en un estadio anterior que los «desarrollados», sin que haya nada que les impida alcanzar este último grado (y no creemos que sea ese el caso), y mucho menos adecuado consideramos el concepto que utiliza Coombs —«países en desarrollo»—, por cuanto con el mismo se significa que esos países han iniciado ya su andadura hacia ese estadio superior.

(9) COOMBS, P., 1968, p. 10.

(10) Vid. AMIN, S., *Sobre el desarrollo desigual de las formaciones sociales,* Barcelona, Anagrama, 1974, y HINKLAMMERT, F., *Dialéctica del desarrollo desigual,* Buenos Aires, Amorrortu, 1970.

respecto hay que reconocer que es sumamente heterogéneo y en el que seguramente es muy problemático afirmar que la naturaleza y problemas de sus sistemas educativos es muy semejante. Un tercer grupo, finalmente, estaría constituido por los países llamados del «socialismo real». Somos conscientes de las enormes dificultades que presenta sostener teóricamente la existencia de estos tres grandes grupos, diferenciados de países pero hacemos abstracción de las mismas por cuanto esta división, a pesar de todo, es relevante para el análisis.

Desde esta perspectiva no existe, pues, una única «crisis» de la educación. Si acaso, existirían tres «crisis» diferentes. A muy grosso modo, y partiendo de los datos que el propio Coombs nos ofrece en sus libros, podríamos caracterizar los problemas educativos de estos tres grupos de la siguiente forma: a) Países centrales: calidad de la enseñanza y, particularmente, los problemas derivados de la masificación de la enseñanza media y superior; exceso global de titulados (aunque en unos pocos casos haya escasez); avanzar (o al menos mantener) el proceso de «igualdad formal» de oportunidades educativas, y, en general, la «modernización» de los sistemas educativos respectivos; b) Países periféricos: además de los ya citados para los países centrales (pero elevados al infinito), podemos destacar que en algunos casos aún no han logrado siquiera crear verdaderos sistemas nacionales de educación, con identidad propia y al servicio de los «intereses nacionales», y no de las metrópolis coloniales de donde han sido copiados; en la mayoría de los países no han logrado aún escolarizar ni el 50 por 100 de su población en edad escolar; el analfabetismo íntimamente asociado al problema anterior; su enorme dependencia de la «ayuda exterior», tanto en lo que a financiación como a personal docente, investigador y administrativo se refiere; las profundas desigualdades que los mismos no sólo reproducen sino que, en algunos casos, incluso, generan, c) los países socialistas, por último, reúnen algunos de los problemas que hemos citado para los países centrales, aunque al parecer de forma más atenuada y con mejores perspectivas de solución. Podríamos destacar de entre estos problemas la necesidad de «modernización» de sus sistemas educativos y cierta precariedad en la calidad de la enseñanza.

Puede apreciarse, por tanto, que hay una diferencia sustancial en la problemática educativa de cada uno de los grupos, particularmente entre los países centrales y periféricos, que son de los que nos vamos a ocupar en este trabajo. De hecho es de los que se ocupa P. Coombs (a los países socialistas o no los menciona o si lo hace es muy de pasada). Debido a ello, insistimos en que no nos parece correcto y adecuado hablar de una *crisis mundial* de la educación, como si fuera una única e idéntica «crisis». Ello no hace más que mixtificar y ocultar el verdadero problema que es, naturalmente, el de los países periféricos. Tal y como formula Coombs la cuestión parece que todos los países están igual, todos tienen los mismos problemas, y todos juntos, en paz y armonía, habrán de buscarles la solución. Lamentablemente, la realidad es bien distinta. Incluso el propio Coombs reconoce implícitamente la gran diversidad de la «crisis», y donde está realmente la misma. Si se lee con detenimiento sus dos libros podrá observarse que casi todos los ejemplos que apoyan su argumentación, casi todos los datos que utiliza para demostrar la existencia de la «crisis» hacen referencia a los países periféricos. Ello es así hasta el punto en que los libros más parecen un estudio de la educación en estos países que en el mundo.

2. LAS CAUSAS DE LA «CRISIS MUNDIAL» DE/EN LA EDUCACION

Hay una primera nota a destacar en el análisis de la educación realizado por Coombs en estos dos libros: su concepción de la misma como un instrumento de progreso y justicia social a todos los niveles y, a su vez, su consideración como una forma de capital fundamental para el de-

sarrollo de cualquier sociedad. En este sentido, Coombs ignora absolutamente el carácter de la escuela como institución social compleja y contradictoria que es lugar y objeto de la lucha de clases, y las implicaciones que esto tiene para el funcionamiento —las disfunciones que Coombs identifica como «crisis mundial»— de la misma. Ignora también, por tanto, el carácter esencialmente reproductor de la educación, tanto del orden existente en el interior de una sociedad cualquiera como del orden internacional (nos referimos con ello concretamente a la relación de subordinación existente entre países centrales y periféricos). Es por ello que su análisis de los problemas planteados está realizado en términos de acierto y error de las políticas educativas puestas en práctica, y no de las causas estructurales y de las relaciones de fuerza que han condicionado y determinado esas decisiones en materia de educación.

Esto es fundamental para comprender e interpretar adecuadamente los fundamentos de esta supuesta «crisis mundial» de la educación defendida por Coombs. Este señala como causa matriz de la misma la enorme expansión de los sistemas educativos en los años 50-60. Esto dio lugar a una «fuerte disparidad entre los sistemas educativos y su medio ambiente» (11), que es para Coombs el fundamento último de la «crisis». Las causas inmediatas de esta disparidad las resume este autor en cuatro: a) el fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia de educación; b) la aguda escasez de recursos; c) la inercia inherente a los sistemas educativos, y d) la inercia inherente a la sociedad misma.

Todo esto dio lugar a una serie de problemas que repercutieron muy negativamente sobre la eficacia de los sistemas educativos. Así, afirma Coombs que «los esfuerzos realizados con preocupación mecánica por la expansión lineal de los sistemas educativos provocaron la erosión de la calidad y la coherencia, malgastando las energías necesarias para los cambios cualitativos, que deberían ayudar a aumentar la eficacia interna y la productividad externa de los sistemas educativos» (12). Y es que para Coombs la escuela debe ser considerada como una empresa cualquiera, «tiene en común con otras empresas productivas un conjunto de *factores intrínsecos* que están sujetos a un *proceso* destinado a conseguir una determinada *producción,* que se propone satisfacer los *objetivos* del sistema» (13). Por esta razón, el criterio básico de valoración del funcionamiento de la escuela, como el de cualquier otra empresa, es el de la eficacia, el de la productividad de la misma. Podemos afirmar, en definitiva, que para P. Coombs la «crisis mundial» de la educación tiene su fundamento en la ineficacia de los sistemas educativos (*). Por esta razón, vamos a desarrollar nuestro análisis de estas cuestiones siguiendo los principios de la eficiencia paretiana aplicada a la educación que es lo que, en definitiva, hace P. Coombs. Estudiaremos, en primer lugar, la «eficiencia en la producción» (eficacia interna), y, a continuación, la «eficiencia en el intercambio» (eficacia externa). A pesar de que son dos cuestiones que están íntimamente relacionadas —no se puede entender la eficacia interna sin la externa y viceversa— las hemos separado analíticamente para una mejor ordenación de la discusión.

2.1. *La «eficiencia en la producción»*

Puede definirse como la combinación de los *inputs* educativos (profesores, insta-

(11) Vid. COOMBS, P., 1978, p. 11, y 1985, p. 23.

(12) COOMBS, P., 1985, p. 25.

(13) COOMBS, P., 1978, p. 19.

(*) No podemos realizar aquí un análisis detallado de lo que ha significado, y el daño que ha hecho a la propia escuela, la consideración de ésta como una empresa productiva cualquiera. En cualquier caso recomendamos los interesantes artículos de VARELA, J., «The marketing of education: neotaylorismo y educación», *Educación y Sociedad,* n.º 1, y FINKEL, S., «Reflexiones en torno a la eficacia, I y II», *Tempora,* n.os 2, 3, 4, 5 y 6.

laciones, equipamiento) que produzcan el mayor *output* educativo posible (investigación, enseñanza) (14). En este sentido, puede identificarse eficiencia con productividad y con rentabilidad de la inversión educativa. ¿Cómo medir la rentabilidad y productividad de la educación? Como en cualquier otra empresa: por la cantidad de productos de una determinada calidad por unidad de coste.

Coombs en ningún momento se plantea las enormes dificultades existentes para medir la productividad de la educación o si es posible siquiera medir realmente ésta (15). El producto de la escuela —el output educativo— es algo muy difícil de definir y cuantificar. En un sentido, el producto consiste, en un año determinado, en todos aquellos que dejan la escuela al término de ese lapso; ¿tienen todos la misma calidad? Desde otra perspectiva, es todo aquello que han aprendido durante ese año, no importa que lo finalicen —obtengan un certificado o título— con éxito o no; ¿cómo medirlo con precisión y en relación a qué medirlo? En otro sentido, puede concebirse como la superación de un determinado examen, la elevación o disminución del nivel cultural general, etc., etc. La definición del producto educacional es, pues, algo sumamente aleatorio.

Lo mismo ocurre con los insumos educativos. En primer lugar, es muy difícil determinar el valor del capital empleado en la educación. En segundo lugar, ¿cómo calcular el tiempo invertido por los estudiantes y los profesores? En tercer lugar, ¿cómo calcular el coste de oportunidad de los estudiantes? En cuarto lugar, los estudiantes considerados como «materia prima» ¿tienen todos el mismo valor?, ¿tienen todos la misma calidad? En quinto lugar, ¿todo lo que la escuela sanciona con una determinada nota o un determinado título se aprende exclusivamente en la escuela y por tanto, es producto de la escuela?, etc., etc. La consideración de la escuela como una empresa, en términos de productividad y eficacia económica no deja de ser, en definitiva, una burla a la propia teoría económica de la empresa.

Coombs, sin embargo, hace abstracción de todos estos problemas y afirma reiteradamente a lo largo de los dos libros que analizamos que la escuela, en todo el mundo, es ineficiente, que tiene una eficacia interna muy baja. Entre las causas fundamentales de esta ineficacia destaca las siguientes: los maestros, los adminsitradores y la obsolescencia del «proceso productivo» en la educación.

Para este autor «son los maestros quienes están en el centro de la crisis educativa por muchas y muy diversas razones» (16). Casi todas ellas las podemos resumir, sin embargo, en una simple cuestión de salarios. La educación es una industria de trabajo intensivo, consumidora de una mano de obra de alto nivel en una situación en que el trabajo educativo no puede competir en salarios con el trabajo del mismo nivel en otros ámbitos productivos. Esto dio lugar, según Coombs, a una notable carencia de enseñantes en la inmensa mayoría de los países. Aunque esa carencia en la actualidad parece estar superada en términos globales (17), persiste en algunas áreas muy concretas y muy importantes para el desarrollo económico de cualquier país (matemáticas, ciencias...). La causa de ello está, según Coombs, en la estructura y niveles salariales de los enseñantes. Esa estructura y niveles hace que los mejores maestros, los más «productivos», prefieran trabajar en otros ámbitos que están mucho mejor, y más «racionalmente», pagados. Esto lleva a concluir a Coombs que «la eficiencia futura del cuerpo docente en todos los países estará influenciada, definitivamente, por lo que ocurra en el salario de los maestros *con respecto a los otros*

(14) Vid. BLAUG, M., y MORENO, J. L., *La financiación de la educación superior en Europa y en España,* Madrid, S. XXI/IESA, 1984, p. 36.

(15) Vid. VAIZEY, J., «El proceso de producción y la educación», en ADAMS, D., *Papel de la educación en el desarrollo nacional,* Buenos Aires, Paidós, 1973, pp. 49-62, y FINKEL, S., «Reflexiones en torno a la eficacia», *op. cit.*

(16) COOMBS, P.: 1978, p. 53.

(17) Vid. COOMBS, P.: 1985.

salarios» (18). Respecto a los niveles salariales poco hay que decir. Los salarios de los enseñantes son muy bajos en casi todo el mundo y ello desincentiva a muchos potenciales docentes a trabajar en la escuela. Sobre todo a aquellos que pueden encontrar trabajos mejor remunerados en otros ámbitos de la actividad productiva, precisamente aquellos, según Coombs, más capaces y más productivos.

Más grave es aún para este autor la problemática representada por la estructura salarial, Aquí Coombs arremete casi exclusivamente contra la uniformidad de los salarios de los enseñantes: «el problema se agrava por la tabla salarial uniforme, basada en la premisa de que todos los profesores realizan esencialmente la misma función, tienen responsabilidades equivalentes, consiguen los mismos resultados didácticos y, por consiguiente, todos deben recibir la misma paga» (19). Con este marco salarial uniforme, señala Coombs, los sistemas educativos no consiguen atraer a los jóvenes más capaces ni retenerlos en la profesión. Además, no consiguen sacar el mejor partido de los talentos y energías de los que entran en la enseñanza. La solución a todo esto «es una reestructuración profunda de la profesión docente, basada en una división clara de las funciones y responsabilidades que reconoce cándidamente las cualidades diferentes de profesores concretos y permite que los sistemas escolares hagan el mejor uso de las dotes y facultades de cada individuo» (20) (*).

No es necesario hacer análisis demasiado profundos para ver detrás de todo esto la mano de F. W. Taylor (a pesar de que en la industria, su campo de influencia por excelencia, empieza ya a estar superado) (21). Ello es perfectamente coherente con el análisis, basado en la eficacia, que realiza Coombs de la escuela. Es necesario, a su entender, vencer definitivamente las resistencias que ha habido al respecto y taylorizar la actividad educativa de la misma forma que se ha hecho en otros muchos ámbitos de nuestra sociedad, no sólo en el estrictamente productivo (22).

Esta «racionalización» del sistema educativo no tiene otro fin que fragmentar y jerarquizar a los enseñantes, desposeerlos lo más posible de los conocimientos y responsabilidades globales que les permitan comprender y controlar el «proceso de producción» en la educación y, en definitiva, contribuir así más eficazmente a la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalistas, tanto nacional como internacionalmente, y, en concreto, a la producción y reproducción de una fuerza de trabajo acorde con las necesidades del capital. Esto es, la «racionalización» educativa tendría el mismo fin que la «racionalización» en las fábricas de automóviles, por ejemplo.

Para Coombs, aunque lo oculte tras una retórica igualitaria y progresista, la eficacia de la escuela no está en la respuesta adecuada de ésta a las *necesidades reales de la sociedad como un todo,* y particularmente de los sectores más desfavorecidos en la misma, sino en la respuesta adecuada a las necesidades de reproducción de un determinado orden social: el capitalismo (23). Para ello es necesario quebrar cualquier núcleo de autonomía y capacidad de decisión de los trabajadores (en este caso de los enseñantes). Y sobre ello ha aprendido mucho el capitalismo en su desarrollo histórico. La división y jerarquización del tra-

(18) COOMBS, P.: 1978, p. 57.

(19) COOMBS, P.: 1985, p. 201.

(20) Ibídem, p. 202.

(*) Algo parecido a ésto es lo que se está intentando hacer en España en estos momentos, tímidamente en la universidad (el trabajo «creativo» no es conveniente taylorizarlo) y muy decididamente en los niveles no universitarios (es necesario para el Ministerio rutinizarlo, fragmentarlo y jerarquizarlo aún más) con la creación de la «carrera docente».

(21) Vid. TAYLOR, F. W.: *Management científico,* Barcelona, Oikos-tau, 1969.

(22) Vid. COCHO, F.: «La taylorización de la actividad humana», *El Carabo,* n.° 13-14, 1979.

(23) Vid. VARELA, J. *op. cit.* y JIMENEZ, M.: *Los enseñantes y la racionalización del trabajo en la educación: elementos para una crítica de la teoría de la proletarización,* La Laguna, Memoria de Licenciatura, 1986, inédita.

bajo ha sido un proceso de intensidad creciente utilizado históricamente para ello. Y esto es lo que defiende Coombs para la escuela.

Idéntico sentido tiene el análisis de otro de los elementos responsables, según Coombs, de la «ineficiencia en la producción» de la escuela: la escasez, cuando no ausencia, de buenos administradores, de buenos «managers» de la «empresa educativa». Esto es tan importante para Coombs que llega a afirmar que «la necesaria revolución educativa debe comenzar en la administración docente» (24). El elemento esencial de esa administración no es el aparato administrativo en sí mismo, ni las condiciones ni determinaciones de las que es fruto o los condicionamientos y determinaciones que impone a quien en él trabaja, sino quienes lo hacen funcionar. El problema está en que «la mayor parte de tales sistemas (educativos) tienen un proceso endogámico para seleccionar y desarrollar el personal administrativo» (25). Lo normal es que los directores de los centros sean personas que se han abierto camino desde un puesto de maestro. Y esto no deja de ser en la inmensa mayoría de los casos un terrible despropósito: no tienen ni la vocación, ni la formación, ni la capacidad necesaria para ello. Es necesario, por tanto, «profesionalizar» la administración docente, separar las funciones de administración y docencia y responsabilizar de cada una de ellas a personas diferentes. Los maestros a enseñar que es lo suyo, y de la administración de las escuelas, y los sistemas educativos en general, que se encarguen gestores profesionales, «managers» capaces de hacer funcionar a la escuela como lo que es: una empresa productiva cualquiera. Con Taylor hemos topado de nuevo.

Finalmente, un tercer grave problema para la eficacia interna de los sistemas educativos es, en opinión de Coombs, la obsolescencia de su «proceso de producción». Este último, unido a los dos anteriores, hace imposible mejorar la productividad de la enseñanza.

Los métodos y técnicas de enseñanza, así como los recursos de que dispone el profesor están absolutamente anticuados. En este sentido, la innovación educativa es una necesidad ineludible. La misma se concreta fundamentalmente en la adopción y adaptación de la tecnología en el proceso educativo. «Con mejores materiales —afirma Coombs—, sus capacidades profesionales (las de los enseñantes) se aprovechan más ampliamente y consigue mayores y mejores resultados. Su «productividad» aumenta (26). La educación sin embargo, se lamenta Coombs, no ha modificado su tecnología durante generaciones. Otras muchas empresas productivas, entre tanto, han aumentado fuertemente su productividad adoptando una renovación de tecnologías productivas y pasando a depender cada vez más del capital que de la mano de obra (27). Es necesaria, pues, una «reconversión industrial» y «modernizar» el «aparato productivo» de las escuelas.

Ahora bien, y con ello finalizamos el análisis de esta cuestión, ¿eficacia cómo, para qué y para quién? Coombs, al hacer abstracción de la realidad de una sociedad dividida en clases con intereses antagónicos en la que la escuela es una institución en disputa entre esas clases, ignora qué objetivos y a quiénes sirve realmente la defensa de la eficacia que él desarrolla en sus libros. Al mismo tiempo, ello le impide comprender cabalmente el por qué de buena parte de la «ineficacia» de la escuela que él observa. La escuela tiene que servir a intereses contradictorios y, aunque hay unos que son claramente dominantes, ello no impide que haya serias dificultades para satisfacerlos adecuadamente.

2.2. *La «eficiencia en el intercambio»*

Se entiende por «eficiencia en el intercambio» (en el terreno estricto de la edu-

(24) COOMBS, P.: 1978, p. 177.
(25) Ibídem, p. 179.
(26) COOMBS, P.: 1978, p. 185.
(27) COOMBS, P.: 1985, p. 200.

cación) el ofrecer los tipos y montos de la educación que la sociedad demande (28). Como quiera que lo que la sociedad demanda de la educación lo reduce P. Coombs a las exigencias de cualificación que el aparato productivo de la sociedad de que se trate presenta en cada momento, la eficacia externa de la educación, desde esta perspectiva, se consigue cuando existe un ajuste funcional entre educación y empleo.

Por nuestra parte, consideramos que las demandas de educación de la sociedad van mucho más allá de las estrictamente derivadas de las necesidades del empleo. Es más, estas demandas de la sociedad en general están en contradicción en muchas ocasiones con las exigencias estrictas de aquél. A nuestro entender, esto es lo que ha ocurrido de forma muy acusada en los últimos veinte años, y lo que ha propiciado el enorme desajuste existente en la actualidad entre educación y empleo.

Concebir la educación, como hace Coombs, exclusivamente desde el punto de vista de su instrumentalidad para el crecimiento económico imposibilita observar y analizar adecuadamente esas otras dimensiones de la educación en sociedades como las nuestras, que son las que, en definitiva, explican ese desajuste. En este sentido, la educación no sólo tiene como misión la producción de una fuerza de trabajo cualificada a unos niveles determinados. También, y sobre todo, tiene una dimensión política, en tanto que es «instrumento» de dominación y/o alianzas de clase, e ideológica, en tanto que proporciona las bases de comprensión y aceptación de la sociedad y su historia. El sistema educativo tiene en cualquier sociedad funciones complejas —en algunos casos contradictorias entre sí—. Ello imposibilita que pueda cumplir a la perfección cada una de ellas y, particularmente, la de la cualificación de la fuerza de trabajo en la medida exacta en que lo demande el aparato productivo (29).

Coombs, sin embargo, ignora esta complejidad del funcionamiento de los sistemas educativos. Analiza la cuestión de la ineficiencia en el intercambio desde el punto de vista de lo erróneo de determinadas decisiones de política educativa sin tener en cuenta que esas decisiones tenían que responder a una gran variedad de problemas, uno de los cuales, sólo uno, era el de las necesidades del empleo. Esta cortedad de miras lo lleva a valorar el desajuste educación-empleo —junto al de la ineficacia interna de los sistemas educativos que ya hemos comentado— como el gran problema que está en la base de su «crisis mundial» de la educación. En este sentido, afirma que si no se le ataca con rapidez y decisión en los próximos años puede producirse un divorcio total entre educación y sociedad, de consecuencias imprevisibles.

El momento crucial y la causa principal de este desequilibrio lo constituyó, afirma Coombs, la enorme expansión de los sistemas educativos, particularmene de la enseñanza media y superior, en los años 50-60. La estrategia de expansión lineal de los sistemas educativos en aquellos momentos descansaba en tres presupuestos (30).

1. Que la oferta constante y creciente de recursos humanos era esencial para el crecimiento económico nacional.
2. Que los sistemas heredados servían razonablemente bien para producir estos tipos de recursos humanos.

3. QUE LAS ECONOMIAS NACIONALES ABSORBERIAN TODOS LOS RECURSOS HUMANOS QUE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS PUDIESEN OFRECER

Estos tres presupuestos, que se han revelado erróneos (particularmente los dos últimos), según Coombs, han generado

(28) Vid. BLAUG, M., y MORENO, J. L., *op. cit.*, p. 36.

(29) Vid. RODRIGUEZ, J., «Educación-empleo: análisis de un ajuste imposible (e indeseable)», *Témpora*, n.º 7, 1986, pp. 29-45.

(30) Vid. COOMBS, P., 1985, p. 230.

una gran cantidad de problemas. Entre ellos cabe destacar el exceso de titulados en casi todos los niveles y especialidades del sistema educativo. Asociado al mismo está la cuestión de los titulados en paro o subempleados que está originando dificultades sociales importantes —la gente se siente frustrada y engañada al no conseguir lo que la sociedad le había «prometido» si estudiaba—, al tiempo que problemas de carácter económico-político: se está resquebrajando la legitimidad de la pirámide social —se supone que cada escalón de la misma se corresponde con un determinado nivel educativo—, dado que titulados superiores, al no encontrar empleo acorde con su titulación, ocupan empleos en un escalón inferior desplazando así a sus destinatarios naturales —titulados de grado medio—, etc., etc. Todo ello hay que sumarlo a lo que a Coombs más parece preocupar: las implicaciones negativas que esto tiene para la eficacia de la empresa educativa: la irracionalidad que supone el producir miles de productos que nadie va a consumir, y cuyo mantenimiento tiene unos costes financieros altísimos.

La política educativa de «puertas abiertas» a que esos tres presupuestos erróneos dio lugar es la responsable máxima de todo ello. Esos tres presupuestos, sin embargo, a nuestro entender son sólo un aspecto a considerar en la explicación de los sistemas educativos. Otro elemento a tener en cuenta en el análisis del crecimiento de los sistemas educativos es el de las necesidades de legitimación y pacificación social que plantean las relaciones de producción capitalistas. En efecto, una sociedad cada vez más rica (no debe olvidarse el «boom» económico de esos años) en la que, sin embargo, permanecen profundas desigualdades e injusticias, debido a la desigual e injusta distribución de la renta —derivada de unas injustas relaciones de producción— en la misma, necesita legitimar de alguna manera esa situación. Sólo así pueden evitarse, o al menos atenuarse, los conflictos sociales y políticos que, inevitablemente, tal situación genera. Al poner los sistemas educativos formalmente a disposición de todos los individuos por igual, se ofrece una oportunidad única para que los mismos acepten su éxito o fracaso escolar como el factor justificativo y explicativo de su éxito o fracaso social y, por tanto, de la porción de la riqueza global de la sociedad que les corresponde. El sistema educativo es considerado de esta forma como el mercado por excelencia. En él, cada individuo demuestra lo que vale y, por tanto, lo que merece. El corolario de todo ello es la creencia en que la desigualdad social no se debe a que la sociedad esté injustamente organizada, sino a los diferentes dones con que la naturaleza ha dotado a cada individuo y, también, el esfuerzo personal que cada cual está dispuesto a realizar. Puede apreciarse, pues, algo que señalábamos anteriormente: la educación tiene otras funciones que cumplir al margen de las estrictamente relacionadas con el empleo y estas otra pueden entrar en contradicción, como en el caso que comentamos, con las necesidades de aquél.

Coombs observa todo esto como una simple decisión política errónea que, al revelarse como tal, es preciso corregir. Así, señala que como la sociedad —realmente quiere decir el aparato productivo— es incapaz de absorber a tanto titulado como sale de la escuela es necesario introducir algún tipo de corrección en esa política de «puertas abiertas». Es necesario introducir algún proceso de selección —aún más de los ya existentes— en el acceso a los niveles medio y superior de los sistemas educativos —al nivel primario debe tener acceso todo el mundo indiscriminadamente—. En este sentido, P. Coombs señala lo interesante de una política en la cual todos tengan una oportunidad de educación primaria, pero con un posterior riguroso proceso de selección que controle el acceso a las siguiente etapas. Así, la educación elemental serviría para seleccionar las mentes más brillantes, se podría mantener un número manejable de estudiantes dentro de la enseñanza media y superior, y se podría conservar fácilmente un nivel de calidad. Esta política de selección y promoción competitiva, basada en el desempeño académico individual, le parece justa y demo-

crática y, además, considera que durante mucho tiempo dio muy buenos resultados a las naciones más adelantadas de hoy en día (31). Es consciente de que este sistema reproduce y genera desigualdades e injusticias —llega incluso a citar en este sentido a *Los estudiantes y la cultura* de P. Bourdieu (32)—, pero minimiza su importancia en aras del «interés general» de la sociedad. Eso sí, no se atreve a afirmar que esta política sea adecuada para las sociedades desarrolladas: generaría demasiadas resistencias, se correría el riesgo de perder talentos en la selección, y no estaría bien acentuar las desigualdades en estos países; además, como son fuertes económicamente, pueden permitirse ese lujo (33).

Respecto a los países periféricos, por el contrario, Coombs considera que «un sistema selectivo, para este tipo de país, no es más fácil de manejar desde un punto de vista político, pero su adopción puede justificarse bajo razones prácticas: primero, el país no está en una posición económica que le permita adoptar un sistema más amplio; segundo, intentar adoptarlo, puede que signifique un retraso en su crecimiento económico y, de este modo, posponer el día en que pueda disponer realmente de los medios para ello» (34). Paciencia, parece recomendar Coombs a estos países. Por otra parte, no deben preocuparse porque esa es la política que dio muy buenos resultados a los países desarrollados cuando aún no lo eran. Si perseveran en esa política de rigor, parece decirles Coombs, pronto alcanzarían la ansiada etapa del pleno desarrollo. Todas estas recomendaciones se parecen demasiado a las que hacen a los países «subdesarrollados» el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial —políticas de ajuste duro, y ya se sabe quiénes son los que tienen que ajustarse—, con los resultados de todos conocidos, como para que merezcan algún tipo de consideración particular aquí al margen de las innumerables hechas en otros ámbitos.

La ineficiencia en el intercambio no es sólo un problema de cantidad. Es también un problema cualitativo. El sistema educativo no ofrece los tipos de educación que la sociedad —el aparato productivo— demanda, no sólo en la variedad de sus necesidades, sino en lo que a la calidad de la oferta misma se refiere.

Analicemos primero el problema de la calidad. Los titulados no están saliendo de los sistemas educativos con la formación adecuada: tienen una gran «cultura libresca» (a veces ni eso), pero sin habilidades prácticas, sin habilidades profesionales. La masificación de la enseñanza tiene también, según Coombs, mucho que ver con este problema. Se han aumentado considerablemente las ratios profesor/alumnos sin aumentar los recursos disponibles por el profesor —sin modernizar los «medios de producción» educativos—; ello impide una dedicación adecuada a las necesidades y posibilidades de desarrollo intelectual y adiestramiento profesional de cada alumno. A su vez, el aumento de las tasas de escolarización en cada uno de los niveles ha traído contingentes estudiantiles mucho mayores, y un aumento notable en la diversidad de sus caeracterísticas. Ello implica una menor selección y, por tanto, un descenso en la calidad media de la «materia prima» de los alumnos. La consecuencia de todo ello es una menor calidad media de los egresados del sistema educativo. Y es que, según Coombs, la enseñanza masificada y democrática no impide automáticamente el nivel de excelencia educativa logrado en los niveles elitistas pero sí la dificulta enormemente (35).

Otro problema es que los sistemas educativos están proporcionando una formación muy específica y a muy temprana edad. En un mundo en constante y rápido cambio tecnológico, esto, según Coombs, se está convirtiendo en un grave error: dificulta en gran medida la reubicación cons-

(31) Vid. COOMBS, P., 1978, pp. 48 y ss.
(32) Vid. BOURDIEU, P., *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Labor, 1979.
(33) Vid. COOMBS, P., 1978, pp. 49-50.
(34) *Ibidem*, p. 51.
(35) Vid. COOMBS, P., 1985, p. 152.

tante de la fuerza de trabajo que exige la dinamicidad de los procesos productivos actuales. «En un mundo en que las tecnologías cambian con rapidez —afirma Coombs— no es suficiente, ni es lo más importante, dotar a los alumnos de las habilidades esenciales para su *primer* puesto de trabajo. El desafío real consiste en dotarlos de conocimientos y destrezas más fundamentales que les capaciten para adaptarse con éxito en el futuro a una serie de puestos de trabajo *cambiantes,* que requieren destrezas específicas diferentes, muchas de ellas imprevisibles» (36). Lo que se necesita, por tanto, es la formación de una fuerza de trabajo abstracta, con la plasticidad suficiente para adaptarse fácil y rápidamente a las diferentes «profesiones» que habrá de desempeñar a lo largo de su vida laboral.

Otro problema relacionado con la dinamicidad de los procesos productivos en la actualidad es el de la rigidez de los sistemas educativos formales. Estos son incapaces de acompasar su ritmo al de la realidad económica y no pueden ofrecer por tanto, la variedad de enseñanzas profesionales que esa realidad va constantemente demandando. Respecto a esta cuestión, Coombs señala que la *enseñanza informal* es un complemento absolutamente necesario a la enseñanza formal: «además de mantener a la gente al día, estos programas, más flexibles, compensan las deficiencias del sistema de enseñanza formal que se anquilosa al no poder adaptarse rápidamente a las necesidades en continua evolución» (37).

Todos estos problemas los sufren ciertamente los sistemas educativos en la actualidad. No parece, sin embargo, que sea posible solucionarlos con decisiones de política educativa. Respecto a la cuestión del desajuste cuantitativo ya hemos señalado las necesidades de pacificación y legitimación social como una de sus causas fundamentales. En la actualidad hay que tener en cuenta, además, el problema del desempleo. La escuela tiene como una de sus funciones actualmente «entretener» (38) a la fuerza de trabajo potencial; esto es, retrasar al máximo posible su llegada a un mercado de trabajo saturado.

Por otra parte, los títulos educativos se han convertido en un mecanismo de defensa del empleo (39). Como las credenciales educativas son en nuestra sociedad un requisito fundamental de asignación de las personas a los puestos de trabajo, cuantas más credenciales se tengan —no importan las exigencias concretas de cualificación del puesto de trabajo de que se trate—, mejor es la posición del individuo en la «cola del empleo», más posibilidades de encontrar un trabajo tendrá.

En lo que a la calidad de los titulados se refiere, es preciso señalar la enorme dificultad que tienen unos sistemas educativos al margen del proceso de producción de preparar adecuadamente para ese proceso. La cuestión, en este sentido, es plantearse una vez más si el objetivo principal de la educación es ese. Al respecto hay que señalar que el aprendizaje profesional donde se realiza realmente es en el mismo proceso de producción, en el mismo puesto de trabajo y no en la escuela. Esta, respecto a esta cuestión, lo único que hace es proporcionar los rasgos cognitivos y de personalidad necesarios a la mayoría de los procesos de producción y en función del destino que cada uno de los individuos vaya a tener en los mismos (trabajos de dirección o de ejecución). Por lo que al trabajo de dirección se refiere, no debe preocuparse Coombs excesivamente; la selección rigurosa sigue produciéndose: bien en forma de estudios de posgrado en centros nacionales o extranjeros (preferiblemente en estos últimos, bien salen de estudios universitarios no demasiado «democratizados», en general los estudios de ciencias.

Tampoco creemos que esa especie de «educación sumergida» que es la enseñan-

(36) *Ibidem,* p. 359.

(37) COOMBS, P.: 1978, p. 206.

(38) Vid. EMMA-ROSTAN: *Educación y mercado de trabajo,* Barcelona, Nova Terra, 1974.

(39) Vid. THUROW, L.: «Educación e igualdad económica», *Educación y Sociedad,* n.° 2, 1983, pp. 159-172.

za informal, y que tan ardientemente defiende P. Coombs, solucione el problema de la rigidez de los sistemas educativos. Además de los intereses corporativos fortísimos que existen en el interior de las escuelas, es preciso tener en cuenta que, en una sociedad como la nuestra en que las credenciales educativas tienen tanta importancia (40), la formación que proporcione la enseñanza informal apenas tiene valor de mercado, tanto desde el punto de vista de la oferta como del de la demanda. La gente necesitará, por tanto, seguir acumulando títulos proporcionados por el sistema formal de educación.

Queremos decir con todo esto, en definitiva, que la ineficiencia en el intercambio de la escuela no tiene su origen y fundamento en decisiones de política educativa intelectualmente erróneas y, por tanto, no creemos que se solucione con decisiones de esta naturaleza.

La cuestión está en que, como ya hemos señalado reiteradamente, preparar para el empleo no es la única ni la función más importante de la escuela. Es por esto que, pese a la existencia de notables problemas en este cometido, no por ello está en crisis. Mientras siga contribuyendo con más o menos eficacia a sus otros objetivos, la escuela no va a entrar en crisis, y parece que esos otros objetivos los está alcanzando.

Responsabilizar, por otra parte, a la escuela de problemas que tienen su origen y fundamento en otros ámbitos no deja de ser una forma de ocultar la verdadera causa de estos, que son las relaciones sociales de producción capitalistas que la escuela contribuye a reproducir y de las cuales la escuela es también víctima.

(40) Vid. COLLINS, R.: *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, Nueva York, Academic Press, 1979.

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

BIBLIOGRAFIA SOBRE CRISIS ECONOMICA Y EDUCACION

Rosario Cabezuelo Jiménez
Inés Chamorro Fernández
Coro Prieto Gil de San Vicente
Cristina Rodríguez Vela

INTRODUCCION

En la misma línea de difusión de los fondos existentes en el Gabinete de documentación, como en trabajos bibliográficos anteriores, hemos elaborado esta Bibliografía basada en referencias analíticas de artículos de revistas y publicaciones unitarias de escasa tirada y difícil localización.

Las modificaciones sociales y económicas que ha generado la crisis económica repercuten de manera inevitable en la situación actual del sistema educativo. Destaca en esta situación actual la inadecuación de la estructura educativa para responder a las exigencias sociales de cambio. Es evidente, por otra parte, que las nuevas tecnologías en su uso y desarrollo continuo se convierten en el factor esencial del cambio, modifican los procesos productivos y condicionan nuevos perfiles profesionales. Este proceso de cambio del sistema productivo conduce a la revisión de los objetivos prioritarios del sistema educativo. A este cambio social y tecnológico hace referencia el apartado con el que damos entrada a esta Bibliografía.

En los debates relativos a la enseñanza secundaria está presente la conexión entre formación profesional y formación general, así como la relación de éstas con el mundo del trabajo y la economía. En la actualidad se puede detectar una actitud, desde hace tiempo reclamada, que tiende a unir la formación profesional de base con una preparación cultural general. Formación profesional de base y formación general debieran concurrir con igual dignidad en la formación integral de los jóvenes.

La adecuación escuela-trabajo y la oportunidad de la alternancia, así como la relación universidad-empresa en lo referente al nivel superior de la enseñanza, (*) son otros elementos básicos necesarios para reconocer expectativas de formación en los jóvenes y dar una respuesta satisfactoria.

La interrupción del crecimiento económico, derivada de la crisis, incide directamente en un incremento de la tasa de desempleo a la que contribuye también el proceso tecnológico que reduce considerablemente la capacidad de absorción de la mano de obra en los diferentes sectores de la economía y repercute fundamentalmente en las catgorías menos cualificadas. Un sector especialmente afectado son los jóvenes que, terminados sus estudios, ven dificultades para incorporarse a la vida activa. Esta transición a la vida activa o integración profesional, da nombre a un pro-

(*) El programa COMMET de la Comunidad Europea persigue entre sus objetivos el otorgar una dimensión europea a dicha cooperación entre Universidades y Empresas.

grama de las Comunidades Europeas (**), lo que habla una vez más del rango prioritario que se concede a esta temática en el ámbito europeo.

Se observará que gran parte de las fuentes de documentación de esta Bibliografía son de ámbito europeo, lo que se explica por la importancia concedida al debate formación-empleo en la comunidad europea. Algunas de estas fuentes de documentación a que nos referimos son: la Comisión de las Comunidades Europeas, la Unidad Europea de Eurydice (red de información sobre educación en la Comunidad Europea) y el CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional).

No podía faltar el CEDEFOP, organismo comunitario financiado por la Comunidad Europea, que suministra ayuda a los Estados miembros en la lucha contra la crisis de la formación y el empleo y cuyas líneas maestras de trabajo versan sobre las nuevas cualificaciones como respuesta a la implantación de las nuevas tecnologías, la integración social y profesional de los jóvenes, la formación profesional y la formación alternada, aspectos del mismo problema que constituyen la temática de esta Bibliografía.

La disponibilidad en nuestros fondos de la documentación de estos centros productores se deriva de nuestra condición de miembros de la Red EURYDICE, cuya Unidad Nacional Española es precisamente el CIDE y su Servicio de Documentación el que centraliza y elabora los trabajos de información para dicha Red. El hecho de que estas fuentes de documentación se inscriban en el ámbito de la Comunidad Europea y colaboren estrechamente explica la fácil circulación de la documentación y nuestro fácil acceso por estar en ese circuito específico.

Nuestra especial consideración hacia el CEDEFOP, como fuente de documentación especializada en el tema concreto objeto de este trabajo, hace que el límite temporal que nos habíamos fijado en la recopilación bibliográfica, 1980, se vea alterado excepcionalmente con documentos de 1979, fruto de trabajos de este Centro Europeo, de gran interés y muy apropiados para esta Bibliografía.

En orden a este estado de cosas, organizamos este trabajo en una secuencia de bloques temáticos, aunque en muchos casos imprecisos en sus fronteras, atienden a la ordenación de los problemas planteados:

1. Cambio Social · Cambio tecnológico
2. Formación Profesional y Alternada.
3. Política de empleo.
4. Educación y empleo.
5. Cooperación Universidad-Empresa.
6. Transición a la vida profesional.
7. Bibliografías.
8. Publicaciones periódicas.

El penúltimo apartado de nuestra Bibliografía lo constituyen diferentes trabajos de recopilación bibliográfica sobre este tema, de interés por lo reciente de las fechas de edición, y añadimos un último bloque con una relación de títulos de publicaciones periódicas cuyos contenidos —estudios o datos estadísticos— son de especial significación para completar el panorama de esta información bibliográfica.

Junio, 1987

C.R.V.

(**) Este programa nació a finales de 1976 con el objetivo principal de proponer a los Estados miembros medidas concretas que facilitasen la incorporación de los jóvenes estudiantes al mundo del empleo. En la actualidad son 30 los proyectos piloto en desarrollo.

I. CAMBIO SOCIAL - CAMBIO TECNOLOGICO

ALEGRE GOMEZ, Santiago
Contribución al desarrollo industrial y tecnológico de las reformas en la educación y en los sistemas de entrenamiento.
En: *Revista de Educación.*— Madrid.— XXIX (1981), n. 267; p. 93-108.
R-638

ALEMANY, M.ª del Carmen
Notes sobre la situació del sistema educatiu, l'impacte de la crisi economica i les conseqüents transformacions socials.
En: *Butlletí del Col-legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletras... de Catalunya.*— Barcelona.— (1986), n. 52; p. 12-15.
R-918.

BOULANGER, P. M.
Nouvelles technologies et changement social. Vue d'ensemble des evenements recents dans le pays communautaires / P. M. Boulanger... [et al.].
En: *Europe Sociale.*— Bruxelles.— (1986), n. 1; p. 128-138
R-1038

CEDEFOP (Berlín)
Formation des femmes a la micro-electronique: compte rendu... projets de formation des femmes... dans la Communaute Europeenne Felix Rauner.— Luxembourg: Office des publications officielle des Communautes Europeennes, 1986.— 109 p.
ISBN 92-825-6297-2
GD-65.27

Introduction of artificial vision in manufacturing and inspection work and its training implications / I. Aleksander... [et al.].
Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1986.— 104 p.
ISBN 92-825-6379-0
GD-65.26

COMUNIDADES EUROPEAS. Comisión
La Formation professionnelle et les nouvelles technologies de l'information: programme de travail 1985-1988.— Bruxelles: Commission des Communautes Europeennes, 1985
18 p.
COM (85) 167 final

Programme communautaire d'education et de formation en matiere technologies : COMMET (1986-1992).— Bruxelles : Commission des Communautes Europeennes, 1985.
28 p.— COM(85) 431 final
Otro ejemplar en inglés
Contiene : COM (85) 690 final
COM (85) 431 final

Modifications a la proposition du Conseil portant adoption... COMETT (1986-1992).

— Bruxelles : Commission des Communautes Europeennes, 1985. — 2 p.
Otro ejemplar en inglés
COM (85) 690 final

DELTA : Delta workplan development : executive summary / compiled by BIS Mackintosh for the Commission of the European Communities.-[Brussels] : Commission of the European Communities, Directorate General for Telecomunications, Information, Industries and Innovation, 1986. — 56 p.
GD-C10/99

DIDRIKSSON R., Axel
Crisis, Universidad y ciencias sociales
En : *Perfiles Educativos.* — México. — enero-julio (1985), n. 27-28 ; p. 46-55
R-938

DORE, Ronald
Technical change and cultural adaptation
En : *Compare.* — London. — vol. 15 (1985), n. 2 ; p. 109-120
R-50

EURO TECNET : les nouvelles technologies de l'information et la formation professionnelle : un réseau de projets de démonstratrion : compendium / Préparé par Le Centre Européen "Travail et Societé". — [s.l.] : Presses Interuniversitaires Européennes, 1986. — 213 p.
GD-C8/68

EURYDICE. Unidad Central
Etudes relatives aux nouvelles technologies de l'information dans l'éducation / l'Unite Europeenne D'Eurydice. — Bruxelles : EURYDICE, 1986. — 15 p.
GD-63.23

FIGUERA, Juan Ramón
Nuevas tecnologías y empleo
En : *De Juventud : revista de estudios.* — Madrid. — (1986). n. 22 ; p. 37-45
R-922

GIROUX, Henry
La educación pública y el discurso de la crisis, el poder y el futuro
En : *Revista de Educación.* — Madrid. — (1984), n. 274 ; p. 5-24
R-638

GOMEZ ACEVEDO, Raúl
Formación profesional, cambio y desarrollo
En : *Boletín Cinterfor.* — Montevideo. — (1984), n. 88 ; p. 53-62
R-943

HELIN, Bernard
Emploi et informatisation : éléments pour une réflexion méthodologique à partir des études quantitatives sur les effets des technologies de l'information sur l'emploi
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1985), n. 2 ; p. 56-59
R-1038

INSTITUTO PER LO SVILUPPO DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE DEI LAVORATORI.
Rome
Les Nouvelles technologies et la gestion regionale et locale des ressources humaines dans le cadre d'une gestion previsionnelle du marché du travail / Instituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei lavoratori ; Communautes Européennes. — Rome, 1986
73, 3 h. — (Thèmes de recherche concertée Euro Tecnet)
GD-C8/66

Juventud y nuevas tecnologías
En : *Revista de estudios de juventud.* — Madrid. — (1986), n. 21 ; 121 p.
R-922

KING, Edmund J.
La educación de los jóvenes adultos ante los cambios tecnológicos
En : *Studia Paedagogica.* — Salamanca. — (1984), n. 13 ; p. 59-73
R-415

KIRCHBERGER, André
Étude sur les formations post-secondaires aux nouvelles technologies de l'informa-

L'information et la coopération industrie université. En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1085). n. 1; p. 66-67
R-1038

Les jeunes et les nouvelles technologies de l'information.
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1985), n. 3 ; p. 43-46
R-1038

LITHMAN, Yngve Georg
Pour le meilleur et pour le pire : les changements sociaux, culturels et économiques dans l'Europe d'aujourd'hui et leur importante pour les politiques culturelles et éducatives / par Yngve George Lithman. — Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1985
23 p. — (Projet. n. 7 du CDCC : l'Education et le développement culturel des migrants).
DECS/EGT (85) 13

MARTI, Eduard
El mon de l'educació devant el desafiament tecnologic.
En : *Butlletí. Collegi Oficial de Doctors i Llicenciats de Catalunya.* — Barcelona. — (1985), n. 53 ; p. 9-13
R-918

MAWSON, Tim
Recherche en matière de formation et de technologies nouvelles : les nouvelles technologies de l'information et la formation professionnelle.
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1986), n. 3 ; p. 9-12
R-1038

Nouvelles technologies et changement social : l'automatisation industrielle. — Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés Européennes, 1986
153 p. — Suplemento 1/86 de *Europe Sociale.*
ISBN 92-825-5990-4
R-1038

Nouvelles technologies et changement social : la bureautique. — Luxembourg : Office des publications officielles des Communauntés européennes, 1985
83 p. — Suplemento de *Europe Sociale.*
ISBN 92-825-5274-8
R-1038

Nouvelles technologies et echangement social : vue d'ensemble des événements recents dans les pays communautaires.
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — Septembre (1985), n. 3 ; 117-125
R-1038

OCDE
Activité 3 : la contribution de l'enseignement supérieur aux nouvelles orientations du dévelopement économique et social : propositions concernant les travaux futurs. — Paris, 1986
8 p. — Dos ejemplares en francés y dos en inglés.
ED (86) 14

Council : main lines of the 1987 programme of work. — Paris : OECD, 1986. — 2 v.
C (86) 100 (1 st Revision)
Annex I to
C (86) 100 (1 st Revision)

Changes in work patterns and their educational implications : changes in work patterns for white collars workers in relations to thechnological change. — Paris : OCDE, 1985. — 82 p.
Incluye bibliografía.
CERI/CD (85) 8

Changes in work patterns : their educational implications. — Paris : OCDE, 1985. — 5 p.
Existe otro ejemplar en francés.
ED (85) 19
CERI/CD (85) 20

Changing work Patterns and the Role of Educational and Training. — Paris : OCDE, 1986. — 30 p.
CERI/CD (86) 13

Education and the Economy : A Trade Union position on Scientific and Technological Education and Socio-economic De-

velopment / Karl Tapiola. — Paris : OCDE, 1986. — 10 p. SME/ET/86-41

Education and the Economy : Education, Technological Progress and Regional Development : report by Portugal. — Paris : OCDE, 1986. — 20 p.
SME/ET/86.34

Education and the Economy : Joint Finland-OECD Seminar on Education and Socio-Economic Development. — Paris : OCDE, 1986. — 4 p.
SME/ET/86.37

Educational and the Economy : Joint Finland-OECD Seminar on Education and socio-Economic Development : Analysis of Policy Issues. — Paris : OCDE, 1986. — 20 p.
SME/ET/86.35

Education and the Economy : the role of Education in Socio-Economic Development / Danielle Colardyn. — Paris : OCDE, 1986. — 68 p.
SME/ET/86.36

Education and the economy : Supply and Demand Factors in the Australian Science and Technology labour market. — Paris : OCDE, 1986. — 9 p.
SME/ET/86.32

Education and the economy : the development of scientific and technical manpower : the case of Japon. — Paris : OCDE, 1986. — 49 p.
SME/ET/86.13

Education and the Economy : The role of Education in the Process of Socio-Economic Development / Olli Raty. — Paris : OCDE, 1986. — 8 p.
SME/ET/86.42

Education and the economy progress : report n. 2. — Paris : OCDE, 1985. — 12 p.
ED (85) 15

Education in changing Social, Economic and Technological Conditions. — Paris : OCDE, 1984. — 123 p.
ED/Min (84) 2
(1 st Revision)

L'evolution de la technologie nouvelle du travail et des qualifications dans le secteur des services. — Paris : OCDE, 1986. — 86 p.
GD-157

L'evolution des modalités du travail et le rôle de l'enseignement et de la formation. — Paris : OCDE, 1986. — 33 p.
CERI/CD (86) 13

L'evolution des modalités du travail et ses incidences sur l'enseignement : Synthèse des études de cas dans les industries automobiles. — Paris : OCDE, 1985. — 87 p.
CERI/CD (85) 10

Future orientations for CERI : «Cultural Economik relationships» / Kjell Eide. — Paris : OCDE, 1985. — 10 p. Existe otro ejemplar en francés.
CERI/CD (85) 13

Future orientations for CERI : «The school's role and its links with the community» / Pierre Vanbergen. — Paris : OCDE, 1985. — 9 p.
Existe otro ejemplar en francés.
CERI/CD (85) 14

Les nouvelles technologies de l'information : un défi pour l'education. — Paris : OCDE, 1986. — 138 p.
Existe otro ejemplar en inglés.
GD-73-74

Les nouvelles technologies et le développement des ressources humaines dans l'industrie automobile. — Paris : OCDE, 1986. — 87 p.
GD-158

Renouvellement du mandat du Comité de l'education du programme sur la recherche et l'innovation dans l'enseignement et du project decentralisé sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE). — Paris : OCDE, 1986. — 12 p.
Contiene 5 anexos.

Existe ejemplar en inglés y dos en francés.
C (86) 108

Recents developpements dans l'introduction des nouvelles technologies de l'information dans l'éducation. — Suplemento 4/86.
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1986), n. 4 ; 47 p.
ISBN 92-825-6556-4
R-1038

SEMINAIRE EUROPEEN DE LA REPUBLIQUE FEDERALE D'ALLEMAGNE EN LIAISON AVEC LA COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES EN VUE DE L'INTRODUCTION DE NOUVELLES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. (1985. Berlín). Seminaire européen... — Berlín : Seminaire des Communautés européenes, 1985. — 1 v. (pág. var.)
GD-116

SMITH, Penelope
Creation d'emplois, innovations et nouvelles technologies : experiences des Etats-Unis.
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1986), n. 1 ; p. 80-84
R-1038

VETTER, Hans-Rolf
Nuevas tecnologías, modernización, transformación de las formas de vida.
En : *De Juventud.* — Madrid. — (1986), n. 2 ; p. 7-20.
R-922

II. FORMACION PROFESIONAL Y ALTERNADA

Accords de branches sur les objectifs et les moyens de la formation professionnelle et sur l'alternance
En : *Actualité de la formation permanente.* — París. — nov-dec. (1985), n. 79 ; p. 5-232
Dossier sobre el tema
R-78

ACERO SAEZ, Eduardo
Informe sobre el estado actual de la formación profesional española
En : *Profesiones y Empresas.* — Madrid. — (1981), n. 66 ; p. 17-28
R-656

Acuerdo económico y social sobre la Formación Profesional
En : *Profesiones y Empresas.* — Madrid. — (1984), n. 11 ; p. 39-40
R-656

Acuerdo entre el INEM y la ANCED
En : *Profesiones y Empresas.* — Madrid. — (1986), n. 1 ; p. 61-66

Acuerdo general de colaboración para promover la cooperación de las prácticas de Formación Profesional en las empresas, entre los Ministerios de Educación y Ciencia, Trabajo y Seguridad Social e Industria y Energía y C.E.O.E.
En : *Profesiones y Empresas.* — Madrid. — (1982), n. 71 y 72 ; p. 4-5 y 14-17
Publicado en los avances informativos de la revista
R-656

ALEMANI, Lucien
Initation technologique à l'école elementaire
En : *Revue Française de Pédagogie.* — París. — (1986), n. 74 ; p. 5-22
R-543

Aprender para el mundo del trabajo : Formación profesional en la República Federal de Alemania
Número monográfico
En : *Bildung und Wissenschaft.* — Bonn. — (1986), n. 3-4 ; 48 p.
R-125

BATRES, Carmen
La Formación Profesional de segundo grado en alternancia / Carmen Batres, José Saura

En : *De Juventud : revista de estudios.* — Madrid. — (1986), n. 22 ; p. 67-76
R-922

BLANCO, Rogelio
Formación Profesional : la mitología de un fracaso / Rogelio Blanco, Marcelino Guerrero
En : *El País.* — Madrid. — (1983), 22 de marzo ; p. 3-5

BOSCH FONT, Francisco
El empleo en la banca y el sistema educativo
En : *Profesiones y Empresas.* — Madrid. — (1984), n. 11 ; p. 20
Comunicación presentada en el Seminario «Educación y empleo» de la Grande (Avila) recogida en N & E
R-656

CALDEVILLA, Miguel Angel
F.P. y el binomio educación y empleo
En: *Profesiones y Empresas.* — Madrid. — (1983), n. 79 ; p. 4-10
R-656

CAMPO, Carmen
Talleres de aprendizaje y formacion / Carmen Campo, Antoni Salamanca
En : *Cuadernos de Pedagogía.* — Barcelona. — (1986), n. 135 ; p. 33-37
R-665

CEDEFOP (Berlin)
Description de systemes de formation professionnelle : Belgique / Pol Debaty. — Berlín : CEDEFOP, 1985. — 60 p.
GD-65-15

Description des systemes de formation professionnelle : Irlande / David Jacobsen, Bernadette O-'Sullivan, Justice Wallace. — Berlin : CEDEFOP, 1980. — 130 p.
GD-65.14

Description des systemes de formation professionnelle : Royame-Uni / Ann E. M. Lewis. — Berlín : CEDEFOP, 1981. — vi, 76 p.
GD-65.16

Egalité des chances et formation professionnelle : une enquête sur les initiatives de formation professionnelle en faveur, des femmes dans la Communauté Européenne / S. Seeland. — Berlin : CEDEFOP, 1981. — 107 p.
ISBN 92-825-2765-4
GD-65-2

Egalité des chances et formation professionnelle : formation continue en enterprise et promotion professionnelle des femmes en la République Fédérale d'Allemagne / Barbara Hegelheimer. — Berlin : CEDEFOP, 1981. — 70 p.
GD-65-20

Egalité des chances et formation professionnelle : Repertoire de formations novatrices dans les pays de la CE / Florence Morgan-Gerard. — Berlin : CEDEFOP, 1980. — 73 p.
Contiene : Resultats d'une enquête dans les états membres de Communautés Européenes par la Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle
GD-65.1

Etudes comparatives des systèmes de formation professionnelle des pays membres de la Communauté européenne : [Guide CEDEFOP]. — Berlín : CEDEFOP, 1983
480 p. — ISBN 92-825-2640-2
GD-65.28

Problémes de la formation professionnelle dans les petites et moyennes enterprises : rapport de séminaire / Ingrid Drexel. — Berlin : CEDEFOP, 1986. — 293 p.
ISBN 92-825-5708-1
GD-65.4

Promotion de coopération entre les organismes de recherche et de développement en formation professionnelle : documents de travail du séminaire des 20 et 21 mai 1985. — Luxembourg : Office des publica-

tions officielles des Communautés européenes, 1986
182 p.
ISBN 92-825-6571-8

Qualification pour les activités administratives et commerciales au Royaume-Uni, en France et en République Féderale / Hilary Steedman. — Berlín : CEDEFOP, 1986
III, 213 p. (Document CEDEFOP)
ISBN 92-825-6528-9
GD-65.33

CENTRE D'ACTION SOCIALE ITALIEN-UNIVERSITE OUVRIERE
Fonds social européen : formation orientation professionnelle de jeunes chômeurs : un bilan après trois ans d'expérience / Casi-Uo
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1986), n. 3 ; p. 50-52
R-1038

CODINA BAS, Juan Bautista
La F.P. en la región valenciana.
En : *Profesiones y Empresas.* — Madrid. — (1982), n. 77 ; p. 31-39
R-656

COLLEGE DU FRANCE
Propositions pour l-'enseignement de l'avenir : élaborées æ la demande de Monsieur le président de la republique par les professeurs du / College de France. — Paris, 1985. — 48 p.
GD-84

COMUNIDAD ECONOMICA EUROPEA
Decisión del Consejo de 2 de abril de 1963 estableciendo los principios generales para la puesta a punto de una política común de formación profesional.
En : *Profesiones y Empresas.* —Madrid. — XII (1985), n. 11 ; p. 16-18
R-656

COMUNIDADES EUROPEAS. Comisión
Formación de jóvenes en la Comunidad Europea : comunicación de Comisión al Consejo. — Bruselas : Comisión de las Comunidades Europeas, 1986. — 44 p.
COM (86) 285 final

Conférence Cedefop sur l'éducation et la formation professionnelle, les perspectives d'emploi des jeunes dans la Communauté européene : 22 et 23 septembre 1986.
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1987), n. 1 ; p. 87-88
Breve resumen de la conferencia.
R-1038

CONFERENCE «INFO-ACTION (1985. Luxembourg-Krchberg)
Conférence «INFO ACTION» du 18 au 20 novembre. — Luxembourg, 1985
6 folletos.
GD-C7/59

CORVALAN VASQUEZ, Oscar
El programa de formación profesional acelerada en el Paraguay / Oscar Corvalán Vázques, Adriana Delorenzi.
En : *Boletín Cinterfor.* — Montevideo. — (1984), n. 87 ; p. 59-69.
R-943.

CUADRADO, Ubaldo
La formación profesional en la provincia de Cádiz : 1 y 2.
En : *Patio Abierto.* — Cádiz. — (1982), n. 1 y 2-3 ; p. 30-38 y 50-54.
R-933

Decisión du Conseil... portant établissment des principes généraux pour la mise en oeuvre d'une politique commune de formation professionnelle.
En : *Textes relatifs à la politique européenne de l'éducation.* —Luxembourg : Offices des publications officielles des Communautées Européennes, 1986 ; p. 157-163.
GD-113

¿Desaparece la F. P. Española?
En : *Profesiones y Empresas.* — Madrid. — (1984), n. 9-10 ; p. 42-46.
R-656

DRAKE, Keith
Les nouvelles orientations de la formation continue.
En : *Formation Professionnelle.* — Berlin. — (1986), n. 3 ; p. 15-21
342-C

DUNDAS-GRANT, Valerie
The organisation of Vocational / Technical / Technological Education in France.
En : *Comparative Education.* — Abingdon, Oxfordshire. — V. 21 (1985), n. 3 ; p. 257-272
R-566

Education et formation professionnelle dans la Communauté Européene activités de la Commission des Communautés Européennes en 1983 et 1984. — Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1985
38 p. — Suplemento de *Europe Sociale.*
ISBN 92-825-5302-7
R-1038

Entrevista con el Sr. Kaklamanis
En : *Boletín de formación profesional.* — Berlin. — (1986), n. 1 ; p. 7-13
R-342-C

Entrevista con el Sr. T. Papalexopoulos
En : *Boletín de formación profesional.* — Berlin. — (1986), n. 1 ; p. 22-24
R-342-C

Entrevista con el Sr. Tassos Amallos
En : *Boletín de formación profesional.* — Berlin. — (1986), n. 1 ; p. 14-18.
R-342-C

ESPAÑA. Servicio de Inspección Técnica de Educación
Informe anual sobre funcionamiento de los Centros de Enseñanza Media : vol. II — Centros de F. P. : curso 1984-85. — (Madrid): Ministerio de Educación y Ciencia, (1986?). — 277 p.
GD-172.2

ESPAÑA. Subdirección General de Educación General Básica
Educación tecnológica: propuesta curricular. — (Madrid): (Ministerio de Educación y Ciencia), 1986. — 48, (15) p.
Documento interno para los Centros Experimentales de la reforma del Ciclo Superior.
GD-123

La F. P. en Irlanda
En : *Profesiones y Empresas.* — Madrid. — Año XII (1985), n. 11 ; p. 14-15
R-656

La formación ocupacional : alternativa posible para encontrar empleo.
En : *Profesiones y Empresas.* — Madrid. — (1982), n. 72 ; p. 16-18
R-656

Formation des jeunes dans la Communauté européenne.
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1986), n. 2 ; p. 26-31
R-1038

Formation des jeunes dans la Communauté Européenne. — Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1986
35 p. — Suplemento 3/86 de *Europe Sociale.*
ISBN 92-825-6301-4
R-1038

Les formations en alternance
En : *Actualité de la Formation Permanente.* — Paris. — janvier-fevr. (1986), n. 80 ; p. 17-42
Dossier sobre el tema.
R-78

Francia : Reforma de la formación profesional contínua
En : *Boletín Cinterfor/OIT.* — Montevideo. — (1984), n. 86 ; p. 65-74
R-943

GOMEZ ACEVEDO, Raúl
Formación profesional, cambio y desarrollo.
En : *Boletín Cinterfor.* — Montevideo. — (1984), n. 88 ; p. 53-62
R-934

GOMEZ CAMPO, Víctor Manuel
Formación profesional y mercado de trabajo en Colombia : hacia una nueva política de formación profesional.
En : *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.* — México. — XV (1985), n. 2 ; p. 43-66
R-583

GOMEZ-PARDO, Federico
Ideas para una planificación de la F. P. agraria en Cataluña.
En : *Profesiones y Empresas.* — Madrid. — (1982), n. 75 ; p. 14-17
R-656

Hay que modificar el sistema educativo como estructura.
En : *Magisterio Español.* — Madrid. — (1982), n. 10669 ; p. 11-15
Seminario sobre Educación y Empleo organizado por la Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos.
R-355

HERRAIZ, Carmen
La formación profesional : una tercera vía desprestigiada.
En : *La Escuela en Acción.* — Madrid. — (1982-1983), n. 10431 ; p. 30-33
R-374

Indirizzi di studio e fabbisogni formativi. — Roma : Le Monnier ed., 1987. — VII ; 202 (Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 37)
R-672-1

Informe : La formación profesional en Asturias.
En : *Andecha Pedagógica.* — Oviedo. — (1982), n. 6 ; p. 18-22
Resumen del Informe sobre Formación Profesional en Asturias, Junio, 1981 / Consejo Regional de Asturias.
R-917

The Integration of general and technical and vocational education. — Paris : UNESCO, 1986
355 p. — (Trends and issues in technical and vocational education ; 3).
ISBN 92-3-102088-8

Istruzione e formazione professionale. — Roma : Le Monnier ed., 1985. — XI, 213 p. (Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 33)
R-672-1

JERONIMO, Miguel
Información básica.
En : *Boletín de formación profesional.* — Berlin. — (1986), n. 1 ; p. 67-70
R-342-C

JONES, Hywel
Vers un nouveau type d'enseignement secondaire pour tous / Hywel Jones et John Banks
En : *Europe Sociale.* — Brusellex. — (1985), n. 3 ; p. 13-18
R-1038

KALLEN, D.B.P.
Developments of Education in the Netherlands
En : *Western European Education.* —Armonk. — Vol. 16 (1894), n. 4 ; p. 19-76
R-154

KAZAMIAS, A.M.
Educación técnica y profesional en Grecia : examen retrospectivo y previsiones
En : *Boletín de formación profesional.* — Berlin. — (1986), n. 1 ; p. 25-32
R-342-C

KRUSE, Wilfred
La formación profesional de los jóvenes en España : características y evolución / Wilfred Kruse, Ludger Pries
En : *Boletín de formación profesional.* — Berlin. — (1986), n. 1 ; p. 61-66
R-342-C

LEONE, Vitantonio
Une scuola attenta al futuro : funzione e valore dei «progetti assistiti» dell'istruzione tecnica
En : *Istruzione Tecnica e Professionale.* — Roma. — XXII (1985), n. 82-83 ; p. 69-71
R-700

LOPEZ CARZON, Juan José
La formación profesional oficial en la provincia de Sevilla
En : *Cuadernos de Pedagogía.* — Barcelona. — (1983), n. 97 ; p. 66-68
R-665

MARQUES, Rosa María
La formación profesional en Portugal
En : *Boletín de formación profesional.* — Berlin. — (1986), n. 1 ; p. 75-77
R-342-C

MIGUEL, Pilar de
El trabajo : asignatura pendiente : Formación Profesional
En : *Revista Muface.* — Madrid. — (1987), n. 47 ; p. 8-11

MIRA AMARAL, Luis Fernando de
La formación profesional en Portugal
En : *Boletín de formación profesional.* — Berlin. — (1986), n. 1 ; p. 71-72
R-342-C

NORRIS, Clive
Enseignement, formation et travail : qu'en pensent les jeunes et que font-ils? / Clive Norris
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1986), n. 1 ; p. 74-77
R-1038

La formation professionnelle des jeunes chômeurs de longue durée
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1985), n. 1 ; p. 61-62
R-1038

El Nuevo Bachillerato Técnico Industrial : segundo ciclo
En : *Profesiones y empresas.* — Madrid. — (1987), n. 1 ; p. 5-22
R-656

OCDE
L'enseignement polyvalent dans le premier cycle d'études secondaires: examen conjoint de l'experience de quatre pays: synthése des conclusions. — Paris : OCDE, 1985. — 37 p.
SME / ET / 85-30

Formación profesional y preparación para el trabajo.
En : *Revista de Educación.* — Madrid.— XXIX (1981), n. 267 ; p. 5-30
R-638

Quality in education : core skills and the curriculum adolescents in Italy / Livio Barnabo. — Paris : OCDE, 1985. — 31 p.; tablas
SME / ET/ 85.41

Une organisation nouvelle de la formation professionnelle
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1985), n. 2 ; p. 50-55
R-1038

Orientation professionnelle dans la Comunauté Européenne. — Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1985. — 24 p. ; 29 cm.
Suplemento de *Europe Sociale*
R-1038

PEINO JANEIRO, Víctor Gabriel
La formación profesional en la empresa española
En : *Nueva Revista de Enseñanzas Medias.* — Madrid. — (1984), n. 8 ; p. 7-80
R-952

PIEHL, Ernst
Développements récents de la formation professionnelle dans la Communauté européenne
En : *Formation Professionnelle.* — Berlín. — (1986), n. 3 ; p. 10-14
R-342-C

PLANAS I COLL, Jordi
La formación profesional en España : evolución y balance
En : *Educación y sociedad.* — Madrid. — (1986), n. 5 ; p. 71-112
R-976

POLITI, Corrado
Centro Europeo para el desarrollo de la Formación Profesional
En : *Profesiones y Empresas.* — Madrid — XIII (1986), n. 5 ; p. 2-5
R-656

PROST, Antoine
Faut-il développer l'enseignement profession nel?
En : *Le Monde de l'éducation.* — París. — (1985), n. 123 ; p. 53 - 57
R-644

La reforme de la formation professionnalle 1981-1985
En : *Actualité de la Formation Permanente.* — Francia.— mars-avril (1985), n. 75 ; p. 18-38
Dossier sobre el tema.
R-78

REINO UNIDO. Secretary of State for Education and Science. Education and Training for Young people / Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Science, the Secretary of State for Employment... by Command of her.
GD-C7/60

Resolution du Conseil... concernant la formation en alternance de jeunes.
En : *Textes relatifs a la politique europeenne de l'education.* — Luxembourg : Office des publications officielles des Communautes. Europeennes. — p. 37-40
GD-113

Résolution du Conseil... concernant les politiques de formation professionnelle dans la Communauté Européenne pour les années 80.
En : *Textes relatifs à la politique européenne de l'éducation.*— Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés Européennes, 1986 ; p. 105-111
GD-113.

Resumé par le president des considerations avancées pendant la session du Conseil et des ministres de l'éducation...
En : *Textes relatifs a la politique européenne de l'éducation.*— Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés Européennes, 1986.— p. 75-79
GD-113

RIVERA, Adriana
La mujer en formación profesional / Adriana Rivera, Teresa Fernández, M.ª Jesús Jiménez.
En : *Revista de Educación.*— Madrid.— (1984), n. 275 ; p. 107-114
R-638

RODRIGUEZ HERRERO, Juan José
La formación profesional en las zonas subdesarrolladas.
En : *Cuadernos de Pedagogía.*— Barcelona.— (1981), n. 77 ; p. 55-59
R-665

SAUTER, Edgar
Problèmes de l'institutionnalisation des formules de formation continue favorisant l'emploi / Edgar Sauter, Christoph Ehmann.
En : *Formation Professionnelle.*— Berlin.— (1986), n. 3 ; p. 22-27
R-342-C

SERRA, Dolors M.
Formació professional: la transició de l'escola al treball.
En : *Ime Informatiu.*— Barcelona.— (1986), n. 14 ; p. 4-7
R-1029

SCHMIDT, Hermann
La Formación profesional en Grecia.
En : *Boletín de formación profesional.*— Berlín.— (1986), n. 1 ; p. 33-39
R-342-C

Situación actual de la F. P.
En : *Trabajadores de la Enseñanza.*— Madrid.

(1981), n. 14 ; p. 9-14
Dossier sobre el tema.
R-335

UNESCO
Recomendación número 74 de la Conferencia Internacional de Educación de Unesco... relativa a la... renovación de la enseñanza primaria en la perspectiva de una iniciación científica y técnica apropiada.
En : *Revista de Educación.*— Madrid.— (1985), n. 278 ; p. 155-161
R-638

VIALA, Georges
Les caractéristiques du dispositif français d'insertion sociale et professionelle des jeunes de 16 a 18 ans.
En : *International Review of Education.*— Hamburgo.— Vol. 31 (1985), n. 4 ; p. 468-474
R-558

III. POLITICA DE EMPLEO

APARICIO FERNANDEZ, Juan Manuel
El Plan Juvenil de Empleo.
En : *Profesiones y Empresas.* — Madrid. — Año XII (1985), n. 12 ; p. 2-7
R-656

CEDEFOP (Berlin)
Chomage des jeunes et formation professionnelle : tentative de bilan des principaux resultats de cinq ans de travail sur ce theme / Burkart Sellin. — Berlin: CEDEFOP, 1983. — 16 p.
ISBN 92-825-3122-8
GD-65.18

Equal opportunity counsellors Professional training and profile / Françoise Bernard. — Berlin: CEDEFOP, 1986.
50 p. ; 1 h. (CEDEFOP Document).
ISBN 92-825-6559-9
GD-65.32

Formation professionnelle et programmes de creation d'emplois au Denamark / Michael Bolle, Christine Peylon, Christian Toft. — Berlin : CEDEFOP, 1983. — 94 p.
GD-65.10

Formation proessionnelle et programme de creation d'emplois aux Pays-Bas / Bernhard Keller. — Berlin : CEDEFOP, 1983. — 52 p.
GD-65.5

Formation professionnelle et programmes de creation d'emplois au Royaume-Uni / Michael Bolle, Thomas Tomczak. — Berlin: CEDEFOP, 1983. — 87 p.
GD-65.7

Formation professionnelle et programmes de creation d'emplois en Belgique / Joachin Volz. — Berlin: CEDEFOP, 1983. — 93 p.
GD-65.6

Formation professionnelle et programmes de creation d'emplois en France / Joachin Volz. — Berlin : CEDEFOP, 1983. — 83 p.
GD-65.8

Formation professionnelle et programmes de creation d'emplois en Italie / Bernhard Seidel. — Berlin : CEDEFOP, 1983. — 111 p.
GD-65.9

COLLING, Randall
Teorías funcionalista y conflictual de la estratificación educativa.
En : *Educación y sociedad.* — Madrid. — (1986), n. 5 ; p. 125-148
R-976

COMUNIDADES EUROPEAS. Comisión
Formation professionnelle et autre soutien locaux des chomerus adultes longue durée: note de synthése et l'étude. — Paris, 1985. — 13 h.
GD-C9/74

Conclusions du Comité permanente de l'emlpoi (25 octubre 1984).
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1985), n. 1 ; p. 9-12.
R-1038

CONSEJO DE EUROPA. Consejo de Cooperación Cultural
The 14 pilot experiments : Volume II, Finland, Belgium, Sweden, Denmark, Federal Republic of Germany, France. — Strasbourg: Council of Europe, 1985. — 123 p. ; 30 cm.
GD-56

CHAPMAN, Andrew
Emploi et chômage au sein de la communauté: Résumé, faits et tendences.
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1985), n. 2 ; p. 34-37
R-1038

Le marche de l'emploi en Espagne et au Portugal.
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1986), n. 2 ; p. 19-22
R-1038

DESCOLONGES, Paul
Les pratiques de recrutement dans des entreprises françaises et italiennes.
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1985), n. 1 ; p. 52-53
R-1038

DRUGMAN, Bernard
Insertion des jeunes : efficacité et limite des politiques de l'emploi.
En : *Actualité de la Formation Permanente.* — Paris — janv.-fevr. (1986), n. 80 ; p. 4-10.
R-78

L'emploi en 1986: perspectives et politiques.
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1986), n. 1 ; p. 42-45
R-1038

FONDS SOCIAL EUROPEEN
Action du Fonds Social Européen en faveur des jeunes.
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1985), n. 3 ; p. 35-37
R-1038

La formation continue et la politique du marché du travail.
En : *Formation Professionnelle.* — Berlin. — (1986), n. 3 ; p. 1-41
Monográfico.
R-324-C

INEM. SUBDIRECCION GENERAL DE FORMACION PROFESIONAL

Formación, innovación tecnológica y empleo juvenil.
En : *Bordón.* — Madrid. — t. XXXVII (1985), n. 259 ; p. 495-502
R-290

JIMENEZ FERNANDEZ, Carmen
Juventud, empleo y orientación profesional / Carmen Jiménez Fernández.
En : *Revista Española de Pedagogía.* — Madrid. — Año XLII (1984), n. 166 ; p. 543-562
R-337

JORNADAS SOBRE JUVENTUD Y ADMINISTRACIONES PUBLICAS. (2. 1986. Madrid)

II Jornadas sobre juventud y administraciones públicas : conclusiones / Instituto de la Juventud.
En : *Revista de estudios de juventud.* — Madrid. — (1986), n. 21 ; p. 95-103
R-922

JUAREZ, Paz
Actitudes y expectativas profesionales de los universitarios y alumnos de formación profesional / Paz Juárez, Matilde Vázquez.
En : *Revista de educación.* — Madrid. — (1981), n. 267 ; p. 109-132
R-638

KANSELAAR, Gellof
Enseignement, formation et politique du marché du travail : un symposium international / Gellof Kanselaar, Jules L. Peschar.
En : *Formation Professionnelle.* — Berlín. — (1986), n. 3 ; p. 36-41
R-342-C

LAINE, Michel
Emploi et châmage des jeunes.

En : *Europe Sociale.* — Luxembourg. — (1985), n. 3 ; p. 38-42
R-1038

LOPEZ MARTINEZ, J. Humberto
La política social comunitaria ante el paro juvenil.
En : *Comunidad Europea.* —XXI (1986), n. 228 ; p. 22-28
R-937

LÖWEN, Gerda
Le rôle des autorités locales dans la promotion des initiatives locales d'emploi.
En : *Europe Sociale.* — Luxembourg. — (1986), n. 2 ; p. 80-85
R-1038

MATEOS, José
Las medidas de fomento de empleo juvenil.
En : *Trabajadores de la enseñanza.* — (Madrid). — (1984), n. 10 ; p. 14-15
R-335

MERRITT, Giles
Programme de recherche et d'actions sur le développement du marché du travail: études 1981-83: une personnelle / par Giles Merrit. — Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1985
55 p. — Suplemento de *Europe Sociale.*
R-1038

Mesures spécifiques de la politique communautaire du marché du travail: Les échanges d'agents der services nationaux de l'emploi...
En : *Europe Sociale.* —Bruxelles. — (1987), n. 1 ; p. 13-17
R-1038

MORLEY, John
Comment créer d'avantage d'emplois: discussions á l'échelle européenne.
En : *Europe Sociale.* — Luxembourg. — (1985), n. 3 ; p. 54-57
R-1038

OCDE
Reunion du Comité de la main-d'oeuvre et des affaires sociales de L'OCDE au niveau de Ministres: Emploi et chomage: Faits et questions. — OCDE : París, 1986. — 21 p.
GD-C 10/93

PAPANEK, Hanna
Class and gender in education employment linkages.
En : *Comparative Education Review.* — Chicago. — vol. 29 (1985), n. 3 ; p. 317-346.
R-38

Programa ocupacional / [elaborado por Tomás Díez]. — Valladolid : Diputación Provincial, Servicio de publicaciones, 1986.
22 p. — Cuadernos para el bienestar social ; 2)
GD-170

PRONDZYNSKI, Isabelle von
Tendances en matière d'emploi des femmes.
En : *Europe Sociale.* —Bruxelles. — (1986), n. 1 ; p. 88-91.
R-1038

QUINTIN, Odile
Egalité des chances pour les femmes: programme communautaire à moyen terme 1986-1990.
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1986), n. 2 ; p. 12-16
R-1038

Review of vocational qualifications in England and Wales / a report by the working group ; chairman. Hg De Ville ; Manpower Services Commission Department of Education and Science. — London : HMSO, 1986
61 p. — ISBN 0-11-270590-1.
GD-188

RIO MARTIN, Enrique del
¿Qué se puede hacer ante el paro juvenil?
En : *De Juventud : revista de estudios.* — Madrid. — (1986), n. 24 ; p. 59-65
R-922

ROJO TORRECILLA, Eduardo
Mercado de trabajo y política de ocupación juvenil.
En : *Revista de fomento social.* —Madrid. — 41 (1986), n. 162 ; p. 149-168
R-574

Salaires des jeunes et politiques de recrument des entreprises vis-à-vis des jeunes dans la communauté. — Luxembourg: Offices des publications officielles des Communautés europeennes. 1986. — 179 p. ; 29 cm.
R-1038

SANDOVAL, Jorge
Cualificación univesitaria y mercado laboral: opciones para su estudio.
En : *Perfiles Educativos.* — México. — julio-agosto-septiembre (1984), n. 6 ; p. 7-15
R-938

SELLIN, Burkart
Fomation continue et politique prospective de l'emploi dans la Communauté européenne.
En : *Formation Professionnelle.* — Berlin. — (1986), n. 3 ; p. 28-35
R-324-C

SMITH, Penelope
Creation d'emplois, innovations et nouvelles technologies: experiences des Etats-Unis.
En : *Europe Sociale.* —Bruxelles. — (1986), n. 1 ; p. 80-84
R-1038

VELASCO, Honorio M.
La nueva artesanía : Juventud, trabajo e identidad.
En : *De Juventud : revista de estudios.* — Madrid. — (1986), n. 24 ; p. 67-77
R-922

WEBER, Karl
Emploi 2000 / Karl Weber, Michalrend, Pierre Weiss; résumé redigé par Graella Bezzola.
En : *Politique de la Science.* — Berne. — (1985) supplément 32 ; p. 127-141
R-706

IV. EDUCACION Y EMPLEO

ACERO SAEZ, Eduardo
La educación y el empleo.
En : *Profesiones y Empresas.* — Madrid. — (1984), n. 1 ; p. 27-30
R-656

ALONSO RIVAS, Javier
Educación-empleo : datos para una educación necesaria.
En : *Revista de Educación.* — Madrid. — (1984), n. 273 ; p. 129-137

BLAUG, Mark
La relación entre educación y trabajo.
En : *Profesiones y Empresas.* — Madrid. — (1987), n. 2 ;p. 46-50.
R-656

BONNAFE-PELISSOU, Chantal
Developpement de la formation professionnelle dans les PME : propositions d'actions / Chantal Bonnafe-Pelissou; [Agence Nationale pour le Développement de l'Education Permanente]. — Paris, 1986.
66 h. — (Thémes de recherche concertee Euro Tecnet).
Etude rélisée à la demande de la Communauté Economique Européenne DG5 et de la Délégation à la Formation Professionnelle en France.
GD-C 8/64.

CALDEVILLA, Miguel Angel
La formación profesional y el binomio educación-empleo.
En : *Aula Abierta.* — Oviedo. — (1984), n. 40 ; p. 71-91
R-799

CABAÑA MORALES, Julio
Sistema educativo y mercado de trabajo en el horizonte del año 2.000.
En : *Revista de Educación.* — Madrid. — (1984), n. 273 ; p. 23-48.
R-638

CEDEFOP (Berlin)
Relationships between Education and Employment and their Impact on Education and Labour Market Policies / Beate Krais. — Berlin : CEDEFOP, 1979. — 50 p.
Summary of a report commissioned by the...
(CEDEFOP)
GD-65.3

COLECTIVO EDUCACION Y EMPLEO
Armonía entre sistema educativo y siste-

ma productivo: tecnología, empleo y formación.
En : *Trabajadores de la Enseñanza.* — Madrid. — (1983), n. 21 ; p. 8-9
R-335

COMUNIDADES EUROPEAS Comisión.
Activités de la Commission des Communautés Européennes dans les domaines de l'education et de la formation au cours des années 1985 et 1986 : document d'information pour la conférence permanente des ministres européenes de l'education à Helsinki du 5 au 7 mai 1987. — [Bruselas?], [1987?] 48 h.
C 10/106

CORSON, David J.
Education for work : reflections towards a theory of vocational education.
En : *International Review of Education.* — Hamburgo. — vol. 31 (1985), n. 3 ; p. 283-302
R-558

DIAZ MALLEDO, Javier
Educación y empleo : algunas reflexiones sobre la llamada formación profesional.
En : *Papeles de Economía Española.* — Madrid. — (1981), n. 8 ; p. 282-295
R-175

Declaración del [Sr.] D. Joaquín Almunia Amann
En : *Boletín de formación profesional.* —Berlín. — (1986), n. 1 ; p. 45-46
342-C

DOZ, Javier
Juventud, educación, ¿empleo?
En : *Trabajadores de la Enseñanza.* — Madrid. — (1984), n. 10 ; p. 16-18
R-335

Ecole et entreprise : Le flirt?
Dossier sobre el tema.
En : *Cahiers pedagogiques. — Paris. — (1987), n. 250 ; p. 6-31*
R-277

Entrevista con el Sr. Luis Ferrero Morales
En : Boletín de formación profesional. — Berlín. — (1986), n. 1 ; p. 78-80
R-342-C

Entrevista con el Sr. Lukas Apostolidis
En : *Boletín de formación profesional.* — Berlín. — (1986), n. 1, p. 19-21
R-342-C

Formatión à la creation d'entreprise. —Dossier sobre el tema.
En : *Actualité de la formation permanente.* —Paris. — (1986), n. 83 ; p. 27-66
R-78

GOMES PROENCA, Joao Antonio
Formacion Profesional en Portugal.
En : *Boletín de formación profesional.* — Berlin. — (1986), n. 1 ; p. 73-74
R-342-C

Interacción entre educación y trabajo productivo : Recomendación n.º 73, sobre interacción entre educación y trabajo productivo, aprobado por la conferencia internacional de educación en la sesión de 19 de noviembre de 1981.
En : *Profesiones y Empresas.* — Madrid. — (1982), n. 76 ; p. 10-15
R-656

JORNADA SOBRE EDUCACION Y EMPLEO (1981, Madrid)
Jornada sobre educación y empleo : Madrid, 4 de abril de 1981. — Madrid : FERE, 1981 Contiene : A-1 Los programas de Formación y la integración en el mundo del trabajo / Simeón Fernández de Pedro. — A-2 Relación de estudiantes con el mundo del trabajo / Isidro Torres López. — A-3 Relación de los Profesores con el mundo del trabajo / María Jesús Alvarez de la Puente. — A-4 Información del mundo empresarial a los centros de enseñanza / Gerardo Dueñas Peciña. — B-1 Hacia una nueva estructura ocupacional : Nuevas Profesiones / Tomas Terrados Jarabo. — B-2 Información Profesional para orientadores / Ramón de la Vega Antolín.— B-3 Movilidad en el trabajo : el voluntariado en Latinoamérica / Cesáreo García del Cerro. —B-4 El Departamento de orientación de un centro de enseñanza / Angel Rodríguez Castedo. — Información y orientación para el trabajo / Jesús Camarero Santamaría.

Al final, conjunto de artículos de prensa sobre educación y empleo.
C-611/4

KRATOCHWIL, German
Educación y ocupación en un enfoque integrado: métodos y práctica de su estudio según un proyecto paraguayo-alemán / German Kratochwil, Silvia Karp. — Eschborn [República Federal de Alemania]: Deutsche Gesellschaft fur Technische Zusammenarbeit, 1985.
283 p., 1 h.
Es una publicación del proyecto 76.2610.6 Paraguay : cooperación en el área de investigación.
GD-168

LOPEZ MARTINEZ, Juan
De la educación al trabajo.
En : *Nuestra escuela.* — Madrid. — (1986), n. 81 ; p. 7-9
R-297

MARTIN DE LA CALLE, C.
Los estudios superiores siguen siendo la mejor garantía contra el desempleo.
En : *Comunidad Escolar.* —Madrid. — (1987), n. 128 ; p. 18
R-965

MARTINEZ ESPINOSA, Jorge
Efectos de la crisis sobre la formación y el empleo.
En : *Boletín Cinterfor.*— Montevideo.— (1984), n. 88 ; p. 3-18
R-943

NUÑEZ, Manuel
Existe una clara difuncionalidad entre educación y empleo / entrevista con don Manuel Núñez ; Menchu Rey.
En : *Magisterio Español.*— Madrid.— (1981), 15-V ; p. 12-13
R-355

OCDE
Education and training for manpower development.— Paris : OCDE, 1986.— 47 p.
MAS (86)22

Educational Policy Review : Iceland : Background Report.— Paris : OCDE, 1986.— 79 p.
SME/ET/86.6

L'enseignement, la preparation et l'adaptation de la main d'oeuvre : le rôle de l'enseignement dans le développement de l'emploi et la reduction du chômage.— Paris : OCDE, 1987.— 128 p.— Bibliografía.
SME/ET/87.5

La formation et le bon fonctionnement de L-'économie : Analyse preliminaire des questions.— Paris : OCDE, 1986.— 65 p.
Existe ejemplar en inglés.
SME/ET/86.51

La formation et L'économie : Rappórt n.° 3 sur l'état d'avancement des travaux.— Paris : OCDE, 1986.— 19 p.
ED (86)2
Corrigendum au ED (86)2

Performance economique et ajustement structurel : rapport technique : chapitre 1 : l'éducation et le capital humain.— Paris : OCDE, 1987.— Otro ejemplar en inglés. — Confidencial. — Bibliografía.
SG/ADJ (87)1

Qualité de l'enseignement : competences essentielles et programmes scolaires : les aptitudes essentielles : leur évaluation et les conséquences de ce principe en Ecosse.— Paris : OCDE, 1985.— 27 p.
SME/ET/85.37

Quality in education : core skills and the curriculum : Meeting of experts (...) / François Lautier.— Paris : OCDE, 1985.— 24 p.
Es uno de los nueve informes nacionales preparados para la mencionada reunión.
SME/ET/85.35

OEVER, Ton van den
La SVO et la correlation entre l'école et l'entreprise / Ton van den Oever, Gellof Kanselaar et Jules L. Peschar.
En : *Formation Professionnelle.*— Berlin.— (1986), n. 3 ; p. 4-9.
R-342-C

Preguntas hechas a Marcelino Camacho.
En : *Boletín de formación profesional.*— Berlín.— (1986), n. 1 ; p. 48-50
R-342-C

Preguntas hechas a Nicolás Redondo.
En : *Boletín de formación profesional.*— Berlín.— (1986), n. 1 ; p. 46-47
342-C

QUINTANA CABANAS, José María
Planificación educacional y empleo.
En : *Aula Abierta.* — Oviedo. — (1984), n. 40 ; p. 43-69
R-799

SACCHI, Gian Carlo
Integrazioni tra scuola e mondo del lavoro in agricoltura.
En : *Istruzione tecnica e professionale.*— Roma.— XXIII (1986), n. 85 ; p. 15-23
R-700

SAENZ DE MIERA, Antonio
Algunos aspectos de la relación formación-empleo.
En : *Revista de Educación.*— Madrid.— XXIX (1981), n. 267 ; p. 133-168
R-638

SAURA, José
Educación y empleo.
En : *Nuestra Escuela.*— Madrid.— (1986), n. 80 ; p. 7-9
R-297

TENA ARTIGAS, Joaquín
Vinculación entre educación y trabajo.
En : *Revista de Educación.*— Madrid.— XXIX (1981), n. 267 ; p. 73-92
R-638

UNESCO. Comisión nacional
Report on the implementation of the recomendations... adopted by the 38th and 39th session of the International Conference on Education in 1981 and 1984 : appendix to the national report on the development of education in the German Democratic Republik, 1986 / National Commission for UNESCO and Ministry of Education, German Democratic Republic.
Berlin : (s. n.), 1986.— 39 p.
Contiene : The interaction between education and productive work ; the universalization and renewal of primary education in the perspective of an appropriate introduction to science and technology.
GD-C 10/89

VILLAREJO, Esteban
La crisis de empleo como crisis de formación, por una investigación regularizada del mercado de trabajo.
En : *Revista de Educación.*— Madrid.— XXIX (1981), n. 267 ; p. 169-200
R-638

VICENS, Jean
Formation et emploi des jeunes au Portugal.
En : *Actualité de la Formation Permanente.*— Paris.— (1986), n. 82 ; p. 78-82
R-78

V. COOPERACION UNIVERSIDAD-EMPRESA

ANDREASEN, Lars Erik
Cooperation entre syndicats et universités : una expérience allemande.
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1987), n. 1 ; p. 84-86
R-1038

El artículo 11 de L. R. U. : estudio, debates y propuestas para su desarrollo.
En : *Universidad-Empresa.* — Madrid. — (1984), n. 41 ; p. 2-3
R-628

BINIES, Puri
La Universidad llama a la Industria.
En : *Comunidad Escolar.* — Madrid. — (1986), n. 111 ; p. 25
R-965

CANO, Fernando
Estudios en la Universidad: prácticas en la empresa: El Programa de Cooperación educativa de la Universidad Autónoma de Madrid.
En : *Comunidad Escolar.* — Madrid. — (1986), n. 116 ; p. 20-21
R-965

CERYCH, Ladislav
Reflexiones sobre las tendencias actuales en Europa: Colaboración enseñanza superior-industria.
En : *Universidad-Empresa.* — Madrid. — (1985), n. 47 ; p. 2-3.
Resumen de la Conferencia sobre «Primer empleo de los titulados superiores».
R-628

COMUNIDADES EUROPEAS. Consejo
Council decision of 24 July 1986 adopting the programme on cooperation between universities and enterprises regarding training in the regarding training in the field of technology (COMETT) / Council of the European Communities. — Brussels, 1986. — 5 p.
GD-C9/83

COMUNIDADES EUROPEAS. Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales y Educatión
COMETT : programa de acción comunitario para la educación y formación en el ámbito de las tecnologías 1987/1988: guía para solicitantes 1986/87. — [Bruselas?]: [s.n.], 1986. 1 v. (pag. var.).
Incluye direcciones de los centros de información COMETT en los países de la Comunidad.
GD-C10-87

Cooperation Université-Industrie en matière de formation: le programme «Comet».
En : *Delta.* — Bruxelles. — (1986), n. 1 ; p. 1-2
R-1100

Empresa y Universidad en luna de miel.
En : *Mercado.* — Madrid. — (1985), n. 183 ; p. 63-67
R-837

GARCIA-ABADILLO, Casimiro
Ponga un licenciado en su empresa.
En : *Mercado.* — Madrid. — (1984), n. 159 ; p. 17-20
R-837

GUTIERREZ REÑON, Alberto
Universidad y empleo.
En : *Revista de Educación.* — Madrid. — (1984), n. 273 ; p. 65-81
R-638

Informe sobre el servicio Europa Universidad-Empresa.
En : *Universidad Empresa.* — Madrid. — (1986), n. 51 ; p. 2-4
R-628

KIRCHBERGER, André
La coopération entre l'université et l'industrie face au chagement technologique.
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1985), n. 2 ; p. 65-67
R-1038

KIRCHBERGER, André
Cooperation Université — Industrie pour la formation aux nouvelles technologies : Le programme COMMETT.
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1986), n. 1 ; p. 20-26
R-1038

OCDE
Education and the Economy : Effective Technology Transfer. — New Methods for University Industry Co-operation / Markku Markula. — Paris : OCDE, 1986. -- 22 p. — Paris: OCDE, 1986. — 22 p.
SME/ET/86.43

Education and the economy : higher education as an instrument of regional development : report by Sweden. — Paris : OCDE, 1986. — 15 p.
SME/ET/86.3

Education and the Economy : Higher Education — Industry links in Ireland. — Paris : OCDE, 1986. — 7 p.
SME/ET/86.33

Le rôle et les functions des universités: L'enseignement du 3ème cycle dans les annés 80. — Paris : OCDE, 1985. — 111 p.
SME/ET/85.48

PEREZ DIAZ, Víctor
Universidad y empleo.
En : *Papeles de Economía Española.* — Madrid. — (1981), n. 8 ; p. 296-319
R-175

SEMINARIO SOBRE «UNVERSIDAD-EMPRESA Y COMUNIDAD ECONOMICA EUROPEA» (1986. Madrid)
Seminario sobre «Universidad-Empresa y Comunidad Económica europea»; 21-23 de mayo de 1986.
En : *Universidad-Empresa.* — Madrid. — (1986), n. 50 ; p. 2-11.
R-628

VICENS, Jean
Formation universitaire et emploi : vue dans une perspective internationale.
En : *Politique de la Science.* — Berne. — (1985), supplément 32 ; p. 45-61
R-706

VI. TRANSICION A LA VIDA PROFESIONAL

AGRO, SEP, LINK : [proyectos pilotos griegos en el marco de la transición de los jóvenes de la enseñanza a la vida adulta y profesional].— [Grecia], 1986.— p. 293-304
Texto en inglés.
GD-C 10/95

BANKS, John
Mise en pratique de la politique : un regard a mi-chemin iu second programme des Communautés européennes.
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — Septembre (1985), n. 3 ; p. 26-29
R-1038

COMUNIDADES EUROPEAS, Comisión
Formation des jeunes dans la Communaute Europeenne Supplement.
En : *Europe Sociale.*— Bruxelles.— (1986), n. 3 ; 37 p.
R-1038

Propuesta de decisión del Consejo por la que se adopta un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional.— Bruselas, 1987, 40 p.
GD COM (87)90 final

Rapport interinaire de la Commission au Conseil sur la mise en oeuvre des projets-pilote du deuxiéme programme sur le passage des jeunes de l'Education a la vie adulte et active.— Bruxelles : Commission des Communautés Européennes, 1985.— 59 h.
COM (85)767 final

COMUNIDADES EUROPEAS. Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales y Educación
Interim report on the development of the programme to Education Commitee concerning the implementation of the second series of pilot project / Commission of the European Communities. Directorate General for Employment, Social Affairs and Education; IFAPLAN.— Brussels, 1985.
57, 2 p.— (Transition of young people from education to adult and working life).
GD-119.10

COMUNIDADES EUROPEAS. Programa de Acción
Pilot projects on the transition of young people from education to adult and working life : final programme report: part B: theme reports.— Brussels, 1983.
2 v.— (Transition of young people from education to adult and working life ; V/286/83-EN).
GD-119.3

Conclusions de la session conjointe du Conseil (travail et affaires sociales) / Conseil et ministres de l'Education... concernant le passage des jeunes de l'éducation à l'âge adulte et à la vie active.
En : *Textes relatifs à la politique européenne de l'éducation.*— Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés Européennes, 1986 ; p. 97-100.
GD-113

Dalla scuola al lavoro : un obiettivo europeo : i progetti pilota CEE per favorire il passaggio dei giovani dalla scuola alla vita attiva.
Roma : Le Monnier ed., 1986.— VIII, 166 p.
(Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 35)
R-672-1

DEASY, Richard
Implications in the American experience for the Assessment of core skill and the credentialing of youth / Richard Deasy, Irene Penn.— [U.S.] : [s.n.], 1985.— 20 h.
GD-C 9/84

Education et politique de la jeunesse dans la Communauté Européenne.— Bruxelles : Unité Européenne d'Eurydice, 1986.— 3 p.
Publicado en Eurydice Communique.
GD-63.30

Education, formation professionnelle et politique de la jeunesse : les jeunes filles et la transition.— Luxemburg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1984
39 p.— Suplemento de *Europe Sociale.*
ISBN 92-825-4597-0
-1038

Education, formation professionnelle et politique de la jeunesse : pour une pédagogie de la transition : le défi lancé aux programmes.— Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1985
63 p.— Suplemento de *Europe Sociale.*
ISBN 92-825-5186-5
R-1038

Education, formation professionnelle et politique de la jeunesse : politiques de transition.— Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1984
71 p.— Suplemento de *Europe Sociale.*
ISBN 92-825-4988-7
R-1038

Expreriences dans le domaine de la transition à la vie adulte et professionnelle.
En : *Europe Sociale.* — Bruxelles. — (1985), n. 3 ; p. 30-34
R-1038

EURYDICE. Unidad Central
Transition from school to adult and working life : review of recent british and european initiatives / Judy Bradley ; Virginia Scott ; Mike Crowe.— Bussels : EURYDICE, 1983.— III, 64 p.
ISBN 2-87116-010-4
GD-63.4

L'Enseignement en Irlande / L'Unité Centrale d'EURYDICE.— Bruxelles :EURYDICE, 1983.— 6 h., 134 p.
Otro ejemplar en inglés.
ISBN 2-87116-001-5
GD-63.13

Education, vocational training and employment of handicapped youth / Commission's Bureau for action in favour of disabled people.— [Bruxelles]: EURYDICE, 1983.— 17,9 h.
Contiene: OECD/CERI. La educación de los adolescentes deficientes: Integración en la escuela. La transición a la vida profesional.
GD-63.24

GABRIEL MURCIA, Santiago
La formación y el empleo a la luz del proyecto n.º 1 del CCC «Preparatión à la vie» (Consejo de Europa). —
En : *Revista de Educación.* — Madrid. — XXIX (1981), n. 267 ; p. 31-72
R-638

HANNAN, Damian
Schooling and the labour market : young people in transition from school to work. — /Dublin/ : Shannon Curriculum Development Centre, 1986. — 67 p.
Ralizado para el Department of Education and the Irish Pilot Projects. — Pertenece al programa europeo de transición de los jóvenes a la vida profesional. — Bibliografía.
GD-167

IFAPLAN (Colonia)
Action handbook : how to implement gender equality / IFAPLAN ; [Comision de las Comunidades Europeas], —Brussels : Programme Information Ofice, IFAPLAN, 1985.
82 p. — (Transitio of young people from education to adult and working life ; 05WD85EN)
GD-119.6

IFAPLAN (Colonia) Manual de acción: cómo llevar a la práctica la igualdad entre los sexos / IFAPLAN ; [Comisión de las Comunidades Europeas]. — Bruselas : Programme Information Office, IFAPLAN, 1985
86 p. — (Transition of young people from education to adult and working life ; 05WD85ES).
GD-119.6

Information jeunes 1985 / IFAPLAN ; [Comisión de las Comunidades Europeas]. — Bruxelles : Programme Information Office, IFAPLAN, 1985
19 p. — (Transition of young people from education to adult and working life ; 29W85FR).
GD-119.4

Politiques de transition / IFAPLAN ; [Comisión de las Comunidades Europeas]. — Bruxelles : Programme Information Office, IFAPLAN, 1984
70 p. — (Transition of young people from education to adult and working life ; 21WD84FR)
GD-119.5

Initiatives des jeunes dans la Communauté Européene : conférence «Info-action 1985». — Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européenes, 1986
50 p. — Suplmento 5/86 de *Europe Sociale.*
ISBN 92-825-6553-X
R-1038

MORGENTHALER, Bernhard
La Situation de l'emploi des jeunes universitaires en 1985.
Número monográfico.
En : *Politique de la Science.* — Berna. — (1986), Supplement 34; 103 p.
R-706

OCDE
Facets of the transition to adulthood : report of a projects of enquiry. — Paris: Centre for Educational Research and Innovation, OECD, 1986 — 99 p.
GD-159

La formation aprés la scolarité obligatoire. — Paris : OCDE, 1985
145 p. ; 1 h.
ISBN 92-64-22742-3
GD-43

Qualité de L-'enseignement: Competences enssentielles et programmes scolaires: Reunion d'experts... — Paris : OCDE, 1985. — 22 p.
SME/ET.85.34

Transition to adult and working life for young people who are handicapped. — Paris : OCDE, 1986. — 73 p.
CERI/HA.86.05

The transition to adulthood: trends, problems and policy implications. — Paris : OCDE, 1985. — 24 p.
Existe otro ejemplar en francés.
CERI-/CD (85) 17

PLANAS I COLL, Jordi.
Les Iniciatives educatives de la CEE.
En : *Perspectiva Escolar.* — Barcelona. — (1986), n. 108; p. 51-55
R-783

La Transición de los jóvenes de la escuela a la vida activa.
En : *Cuadernos de Pedagogía.* — Barcelona. — (1984), n. 119 ; p. 56-99

Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation... concernant des mesures à prendre en vue d'améliorer la préparation des jeunes à l'activité professionnelle et de leur faciliter le passage de l'education à la vie active.
En : *Textes relatifs à la politique européenne de l'éducation.* — Luxembourg: Office des publications Officielles des Communautés Européennes, 1986 ; p. 81-84
GD-113

Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation... concernant des mesures à prendre en vue d'améliorer la préparation des jeunes à l'activité professionnelle et de faciliter leur passage de l'éducation a la vie active.
En : *Textes relatifs à la politique européenne de*

l'Education. — Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés Européennes, 1986. — p. 27-32
GD-113

SCHUTZ, Jean Claude
La inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo : el Fondo Social Europeo.
En : *De Juventud.* — Madrid. — (1986), n. 23 ; p. 53-59
R-922

SCHWARTZ, Bertrand
La inseción profesional y social de los jóvenes.
En : *De Juventud.* — Madrid. — (1984), n. 14 ; p. 29-221
Informe Schwartz
Contiene : Introducción. — Cap. I. Garantizar una cualificación profesional y social de los jóvenes entre los 16 y 18 años. — Cap. II. Integrar el servicio militar en los procesos de inserción. — Cap. III. Fortalecer las posibilidades de acceso de los jóvenes entre 18 y 21 años a la actividad económica y social. — Cap. IV. Asociar a los jóvenes a la vida de la ciudad y crear un nuevo entorno. — Cap. V. Un programa de solidaridad internacional. — VI. Actuar sobre el conjunto, lo más cerca posible de los jóvenes.
R-922

WIDLAK, Herwig
El shock que produce la práctica: el fracaso de la aplicación del saber.
En : *Enseñanza.* — Tübingen. — V. 30 (1984), p. 95-107
R-683

VII. BIBLIOGRAFIAS

ARAUZ, Olga
Le Financement de la formation professionnelle continue en France : bibliographie commentée / elaboree par Olga Arauz et Francoise Mazurier; Centre INFFO, Paris.— Berlin : Cedefop, 1986
XVIII, 58 p.— (Document CEDEFOP).
ISBN 92-825-5972-6
GD-65.31

CEDEFOP (Berlin)
Erhversuddannelse : Danmark = Vocational education and training in Denmark : selected bibliography / Statens Erhvervspaedagogiske Loereruddannelse (SEL).— Berlin : CEDEFOP, 1983
9 h., 14 p.
GD-65.19

La Formation professionnelle en France : bibliographie selective / Adelai Hege.— Berlin : CEDEFOP, 1983
11 h., 28 p.
2 ejemplares en francés e inglés.
GD-65.22

La Formazione professionale in Italia : bibliografia di base / Instituto della Enciclopedia Italiana.— Berlino : CEDEFOP, 1983.
8 h., IX, 108 p.
GD-65.21

Vocational training in Ireland: selected bibliography.— Berlin: CEDEFOP, 1983.
10 h., 27 p.
GD-65.23

EURYDICE. Unidad Central
The education system in Japan and the new technologies : bibliography of documents contained in a dossier... = Le systeme d'enseignement au Japon et les nouvelles technologies : bibliographie des documents contenus dans le dossier... / EURYDICE.— Bruxelles : EURYDICE, 1985
5 p, 4 h.
GD-64.8

Nouvelles technologies : (documents dês Etats membres + documents nationaux): bibliographie / EURYDICE. Unite Centrale.—Bruxelles : EURYDICE, 1986
60 p. 2 h.
GD-64.11

Nouvelles technologies : femmes : egalité des chances : bibliographie / EURYDICE. Unite Centrale.— Bruxelles : EURYDICE, 1984.— 6 p.
GD-64.5

Passage de l'école a la vie adulte et professionnelle : Espagne / l'Unité Européenne

d'Eurydice.— Bruxelles : EURYDICE, 1986.— 24 p.
Contiene: Documentos de los Estados miembros y de España.
GD-64.12

Transition des jeunes de l'école a la vie adulte et professionnelle: inventaire de la documentation de l'Unité Centrale du reseau EURYDICE sur la theme : bibliographie indexee / EURYDICE, l'Unité Centrale.— Bruxelles : EURYDICE, 1983
2 h., 55 p.
GD-63.18

Transition of young people from school to adult and working life : indexed bibliography : inventory of the Central EURYDICE Unit's documentation on the theme / compiled and indexed by the Central EURYDICE Unit.— Brussels, 1983
53 p., [4] h.
ISBN 2-87116-012-0
GD-63.19

La Formation professionnelle en Belgique : bibliographie de base / elaborée par Office national de l'emploi.— Berlin : Cedefop, 1986
XXIII, 64 p.— (Document CEDEFOP)
ISBN 92-825-5973-3
GD-65.30

LITTLE, Angela W.
Education et emploi.
En : *Bulletin du Bureau International d'Education.*— Géneve.— (1986), n. 238-239 ; 201 p.
R-65

VIII. PUBLICACIONES PERIODICAS

EUROPE SOCIALE / Commission des Communautés Européennes. Direction Générale de l'emploi, des affaires sociales et de L'éducation.— Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, Cuatrimestral.
ISSN : 0255-0792
Contiene una sección fija dedicada a :
— las políticas de empleo en los estados miembros.
— nuevas tecnologías y cambio social.
GD: 1985-1986-
R-1038

EUROSTAT.Education et Formation. Theme 3. Series C / Oficina Estadística de las Comunidades Europeas.— Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes, 1980?
Edición en 7 idiomas.
GD : (1980-84), 1985-86-
R-1110

EUROSTAT. Emploi et Chômage. Theme 3. Series C / Oficina Estadística de las Comunidades Europeas.— Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés Européennes, 1980?
Anual
Edición en 7 idiomas.
GD: 1983-87-
R-1106

FORMATION EMPLOI / Centre d'Etudes et de Recherches sur les qualifications.— Paris: La Documentation Fraçaise, 1983.
Trimestral.
GD: (1983-86)-
R-341-C

FORMATION PROFESSIONNELLE / Centre Européen pour le developpement de la formation professionnelle.— Berlin :CEDEFOP, 1985?
Cuatrimestral.
GD: 1985-86-
R-342-C

INFORMATIONS UNIVERSITAIRES ET PROFESSIONNELLES INTERNATIONALES / Association Internationale d'Information Scolaire Universitaire et Professionnelle.— Paris, 1956.
Bimestral. Dejó de publicarse en junio de 1985.
GD: (1965-72), 1973-75, (1977), 1978-79, (1980-81), 1982-84, (1985)
R-173

ISTRUZIONE TECNICA E PROFESSIONALE : rivista trimestrale.— Roma : Fratelli Palombi ed., 1975
Trimestral.
GD : 1975-76 (1977), 1978, (1979-81), 1982-86.
R-700

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE / Institut National d'Etudes du travail d'Orientation Professionnelle.— Paris, 1972
Trimestral
ISSN 0249-6739
Título anterior : Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle.
GD: 1974, (1977-79), 1980-86.
R-544

UNIVERSIDAD EMPRESA : Boletín de la Fundación / Fundación Universidad · Empresa.— Madrid, 1974
Trimestral.
GD: (1974-79), (1980-83), 1984, (1985), 1986.
R-628

RESEÑAS DE LIBROS

CARTON, M.: *La educación y el mundo del trabajo.* París. UNESCO. 1985, pp. 247.

Una de las más vigentes preocupaciones de la sociedad actual es localizar puntos de conexión entre la acción educativa y el mundo del trabajo. En un análisis histórico, se puede detectar la polémica sobre si la educación debe ser prioritariamente formativa del ser humano o si, por el contrario, ha de eliminar en su proceso todo aquello que no sirva para desempeñar un oficio o tarea concreta de producción. Con mayor insistencia, desde comienzos del presente siglo, en la concepción de educar para el trabajo, o el trabajo como medio de educación, se ha ido intentando una aproximación efectiva entre ambos criterios.

En la línea señalada, con un interés de superar enfrentamientos y realizando un estudio reposado, se encuentra la obra comentada de Michel Carton, profesor de la Universidad de Ginebra, que realiza un estudio para el B.I.E. (Oficina Internacional de Educación). Este centro de la UNESCO, realiza estudios comparados sobre diversos temas educativos que resume y contrasta en sus Conferencias Internacionales de Educación. En la número 38, el tema básico fue «Interacción entre educación y trabajo productivo», de manera que la obra de Carton, sin constituir doctrina oficial de los organismos internacionales mencionados, aunque con su apoyo, responde desde la opinión de su autor, a los intereses y preocupaciones de muchos planificadores de la educación.

La obra está incluida en la colección de estudios y encuestas de educación comparada realizada por la O.I.E. y pretende, por tanto, ofrecer una serie de sugerencias y reflexiones sobre la relación entre educación y el trabajo, a través de la comparación de las aportaciones de diversos sistemas educativos.

El libro se desarrolla en 21 capítulos, estructurados en cinco partes:

— Parte I: Trabajo y sociedad
— Parte II: Trabajo y política de formación.
— Parte III: Trabajo y saber
— Parte IV: Formación inicial y trabajo productivo.
— Parte V: Trabajo y formación continua

Como se constata Carton realiza un análisis de las dimensiones socioeconómicas del trabajo y la división del mismo, recorriendo la evolución del trabajo antes del siglo XX, y deteniéndose en los últimos treinta años donde plantea las políticas de planificación de la educación y la formación continua, desde las reformas institucionales de los niveles de enseñanza tendentes a la igualdad de oportunidades y a la «democratización» de la escuela, fruto de las reformas pedagógicas procedentes de principios de siglo.

En la tercera parte se plantea el dualismo entre «aprender para saber» o «aprender para hacer» dentro de un enfoque ecológico, considerando el trabajo humano como un proceso y no como un producto, y es en ese proceso en donde el aprender para saber, y en definitiva la educación en última instancia, se integran dentro de la práctica entendida como aprendizaje técnico.

En el cuarto apartado «Formación inicial y trabajo productivo», cobra especial importancia porque el autor utilizando una metodología histórico-comparada recorre las distintas situaciones escolares por las que pasa un chico hasta llegar al mundo del trabajo, a través de diferentes países como Francia, Gran Bretaña, Alemania y Estados Unidos.

Finalmente, la última parte, plantea el tema de la formación continua y perfeccionamiento dentro del mundo del trabajo concebida como mejora social de status de vida de los trabajadores. También aquí Carton hace un recorrido histórico de las distintas concepciones por las que ha pasado la formación continua; así cabe destacar la tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos organizada por la UNESCO en Tokio en 1972, existiendo dos tendencias, por un lado, la corriente pesimista con P. H. Coombs y *La crisis mundial de la educación* (replanteada en su nuevo libro de idéntico título, publicado por Santillana, Madrid, 1986) y del otro la optimista con el informe FAURE *Aprender a ser,* en donde como dice P. Fuster se defiende una concepción global del desarrollo de la educación cuya finalidad debe ser que «Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida» (principio 1, p. 265), cuyo motor serán nuevas estrategias de educación tales como:

- Educación informal, entendida como aprendizaje a través de experiencias cotidianas
- Educación extraescolar
- Educación escolar, como sistema de enseñanza jerarquizada.

Por último se plantea que las perspectivas deben caminar por la interacción entre educación y trabajo productivo, quedando pendiente la institucionalización de dicha interacción.

Es de destacar el grupo de anexos que se incluyen en el libro, sobre todo el primero (p. 211), en donde se señala las conclusiones de la 38 reunión de la Conferencia Internacional de Educación sobre «Interacción entre la educación y el trabajo productivo».

En líneas generales la obra de Carton «Educación y el mundo del trabajo», es un libro teórico que para estudiantes de últimos cursos de escuelas de magisterio y pedagogía o profesionales de la educación preocupados por las cuestiones históricas sobre educación y trabajo, puede servir como eje de referencia para ahondar más profundamente en la conexión entre educación permanente y trabajo y en las reflexiones que de ellas hacen los organismos internacionales.

TERESA SANCHEZ GARCIA

BESTOUGEFF, M., y FARGETTE, F. P.: *Enseñanza y Computadoras,* Barcelona, Gedisa, 1986, 220 pp.

Dentro del mundo de la Informática educativa, encontramos este libro, *Enseñanza y Computadoras,* en el que sus autores (profesora universitaria y empresario industrial) pretenden dar a conocer las posibilidades pedagógicas que aporta la E.A.C. (1).

Teniendo como objetivos fundamentales de su obra:

> «(...) 1. Situar la E.A.C. en el conjunto de las relaciones Informática-Enseñanza».
> 2. Definir los elementos básicos de la E.A.C.
> 3. Describir mediante ejemplos

(1) E.A.C., siglas que significan Enseñanza Asistida por Computadora.

simples, el papel de los enseñantes que utilizan las computadoras como instrumento pedagógico» (2).

Va dirigido, por tanto, a aquellos formadores del mundo empresarial y a todos los profesores y enseñantes interesados en el conocimiento de las posibilidades de la Informática, dentro del mundo educativo.

Podemos desglosar el presente libro en tres grandes bloques temáticos:

— Tecnología y Educación.
— La E.A.C. y su utilización.
— El autor y la E.A.C.

Los autores abordan en el primero de estos tres bloques (Tecnología y Educación), el problema fundamental de la introducción de los avances tecnológicos, y más directamente, de los avances telemáticos, dentro del ámbito educativo, tomando como principio el hecho de que la educación es básicamente Comunicación-Diálogo. Y así, todos los recursos que las CC. de la Comunicación (y junto a ellas la Informática) utilizan y desarrollan, pueden ser coherentemente asimilados por la Educación. Y de este modo, enriquecer y, en cierta medida, transformar el proceso educativo, introduciendo en él un nuevo elemento dialogante: el Ordenador.

Después de justificar la necesidad de la Incorporación de la Informática en la enseñanza, Bestougeff y Fargette, estudian el problema que se plantea al decidir de qué forma ha de realizarse esta introducción: Como cultura «la informática en la enseñanza»; como disciplina, «la enseñanza de la informática», o como instrumento, «la enseñanza mediante la informática».

Los autores abogan por la introducción conjunta de los tres campos, haciendo especial hincapié en los dos últimos.

Desde esta perspectiva general de la Informática Educativa, Bestougeff y Fargette abordan lo que será el cuerpo de su obra: la producción de software didáctico.

Su estudio lo realizan tomando como ejes a los tres sujetos protagonistas del proceso:

— El alumno.
— El enseñante-usuario.
— El autor de programas didácticos.

Así en el segundo bloque del libro *Enseñanza y Computadoras,* los autores exponen cómo, a la hora de construir software didáctico, han de ser tenidos en cuenta tanto a alumnos como a enseñantes. Los primeros, por la necesidad de poder contar con un software didáctico construido bajo una estructura que facilite su utilización, adaptación y modificación, a las características y conocimientos específicos de cada alumno (permitiendo la posibilidad del envío de distintos mensajes al alumno, la utilización de distintos caminos en la ejecución del programa, la existencia de distintas reacciones y preguntas del alumno). Y los segundos, por ser los mediadores entre alumno y autor, encargados de preparar el software didáctico destinado a su grupo de alumnos.

Son, por tanto, necesarios en la opinión de los autores, softwares didácticos abiertos a modificaciones del enseñante para la educación de éstos a las características específicas de sus alumnos, así como la existencia de un canal de contacto entre enseñante y autor, por el que se mejore el software didáctico, una vez puesto en funcionamiento dentro de una clase.

En el tercer bloque temático del presente libro (el autor y la E.A.C.), se exponen las fases que debe seguir todo proceso de construcción de una software didáctico: Concebir, Realizar, Documentar, Validar, Evaluar y Actualizar.

Esta exposición viene clarificada con la presentación de ejemplos de elaboración, de distintos programas, comentados para que el enseñante interesado pueda inferor los elementos de una guía de reflexión que le permita abordar sus propias preocupaciones pedagógicas desde un punto de vista de la E.A.C.

La última parte del libro está compuesta por dos Anexos dedicados a introducir

(2) Bestougeff, M., y Fargette, J. P., *Enseñanza y Computadoras,* Gedisa, Barcelona, 1986, p. 9.

al lector en el vocabulario específico del mundo informático (Glosario), y de los últimos adelantos (para el momento en que se escribió este libro) en Informática aplicada a la Educación, y más específicamente lo referente a la Telemática:

— Telecopia.
— Visiofonía.
— Videotex.

Así como a hacer una exposición de las características del puesto de trabajo y de los lenguajes de autor (TUTOR, LOVE, CAN8).

Puntos críticos de la obra:

Aunque la edición del libro en España se realizó en 1986, apareció por primera vez en París en el 1982, lo que significa, y más para un libro dedicado a cuestiones informáticas, que las teorías expuestas en él, han dejado de ser nuevas. Así cuestiones planteadas, como por ejemplo, la manera en que ha de ser introducida la Informática en la Educación, han sido en cierta forma, ya superadas. Y la opción que los autores toman por la utilización exhaustiva de la E.A.C. (término equivalente en nuestro país a E.A.O.), ha sido en nuestros días relegada a un plano menos importante, debido a la poca flexibilidad que permitía el sistema.

Pero a pesar de estos inconvenientes, el libro nos merece, de forma global, una crítica positiva, sobre todo por aquellas partes del mismo dedicadas a la construcción de software didáctico, y por la ideología pedagógica subyacente de defensa de una educación abierta al cambio, en el que enseñante y alumno son los elementos más importantes del sistema, y en el que tanto uno como otro deben poder modificar y adecuar cualquier programa educativo que se ponga en funcionamiento dentro de la clase.

Es la educación, en definitiva, la que marca las pautas y tiene a su servicio a la Informática, y no la Informática la que domina y modifica a la Educación.

BELEN UROSA SANZ

MALLAS CASAS, S.: *Vídeo y Enseñanza.* Barcelona. Edicions de la Universitat de Barcelona, 1985, 243 pp.

El desarrollo cualitativo y la gran extensión alcanzados por el vídeo en la sociedad actual han llevado a muchos profesionales de la docencia a procurar su incorporación a la enseñanza. Tras la gran expectativa inicial, viene el desconcierto —cuando no el desencanto— ante las dificultades que su uso eficaz plantea. Mallas Casas, con gran don de la oportunidad, viene a dar en el clavo, con este libro, en muchos de los problemas que se han originado al intentar introducir el vídeo en las aulas.

El intento de *Vídeo y Enseñanza* es dar una visión lo más amplia posible del estado de la cuestión en la actualidad. Mallas señala la necesidad de la coincidencia de tres elementos claves: la preparación técnica, la adecuación didáctica y la buena organización. Así se sintetizan las causas que motivan el desajuste, y que van desarrollándose poco a poco, a medida que avanza el libro.

El planteamiento de fondo: para conocer las posibilidades del vídeo en la educación, es preciso conocer bien el medio en cuanto tal. Por eso divide el libro en dos partes, que deberían estar perfectamente diferenciadas: *Tecnología fundamental* y *Tecnología aplicada: Didáctica y organización.* En la práctica, ambos temas se entrelazan hasta el final de la obra. Resulta así una forma de presentar los contenidos poco clara, poco *pedagógica,* si se tiene en cuenta que es un libro destinado no sólo a su puesta en práctica, sino que también quiere actuar como soporte teórico.

Desde el punto de vista *técnico,* ofrece una panorámica sobre las diversas cuestiones, que será mejor o peor comprendida por el lector en función de su grado de familiarización con los aparatos, a pesar del esfuerzo realizado por el autor. Es un tema difícil para ser explicado exclusivamente de forma escrita, aunque vaya acompañado de numerosos gráficos y fotografías: siempre será necesaria la prácti-

ca directa con los instrumentos que se describen.

Dentro de esta sección, Mallas habla de los fundamentos básicos de la televisión, desde el sistema electrónico de registro de imagen hasta su reproducción; pantallas —dentro del marco del vídeo institucional, óptimo para la enseñanza—, videocámaras y magnetoscopios; cómo elegir el equipo adecuadamente, a diversos niveles, según los objetivos propuestos; el manejo de la cámara, los efectos especiales y los medios para conseguirlos; técnicas complementarias —como iluminación y sonido, de los que depende en buena medida la calidad de acabado: por ellos, un videograma puede no pasar de producción mediocre—; los procesos de edición y montaje definitivo.

Qué es un TBC, qué transmite la señal CTL, cómo montar un pequeño estudio, qué tipo de cintas ofrecen calidad aceptable, para qué y cómo se utiliza un plexor, son preguntas que el lector ávido de tecnología encontrará respondidas en las páginas del libro. El autor tampoco olvida explicar los elementos de expresividad de la imagen, de composición, así como la morfo-sintaxis del documento videográfico.

Sin embargo, cuando comienza la segunda parte del libro —*Didáctica y organización*— debería haber dejado ya de lado los aspectos técnicos (complementos, técnicas de realización, edición y sonorización) y centrarse en lo exclusivamente pedagógico.

Mallas, que distingue perfectamente en el uso del vídeo como explotación del material de paso existente y como producción del propio material didáctico, no supera la distinción y orienta el libro hacia la producción, que en la realidad cotidiana será lo menos frecuente, por el esfuerzo y el gasto que lleva consigo.

Así, estos temas aparecen desarrollados a lo largo de toda la exposición:

— qué es un audiovisual didáctico y cómo debe usarse,

— que se quiere del *vídeo didáctico,* frente al *vídeo por el vídeo;*

— relación vídeo/información/percepción/aprendizaje;

— falta de dominio —por parte del profesorado— de la metodología activa que exige el uso del vídeo;

— la calidad del material: una imagen vale más que mil palabras ...siempre y cuando sea *una buena imagen;*

— comprensión de la semiótica del vídeo;

— vídeo institucional, frente al doméstico. Supone: elección del material adecuado, su amortización, estrategias para su uso racional, dedicación profesional por parte del equipo de profesores que lo trabaje, etc.;

— organización de los centros de recursos.

Realmente, el prof. Mallas Casas ha realizado una tarea de recopilación interesante, sobre todo por señalar esas líneas abiertas en el estudio de los medios audiovisuales en general y más concretamente del vídeo. Señala con acierto que hay que aprender a renunciar «a lo óptimo para conseguir lo correcto posible» (p. 205) y detecta cómo muchas veces se enseña a crear sin haber enseñado a aplicar. Quizá sea una lástima comprobar cómo él mismo se inclina hacia ese defecto cuando, ya al final, pasi por alto la necesidad de las *guías didácticas,* que deben acompañar a cualquier vidiograma educativo, que son fundamentales en la orientación del profesor y para los usos alternativos de un determinado documento vídeo en cuestión.

El autor concluye con una bibliografía, que divide en dos apartados: uno general y otro específico sobre semiótica. Un glosario terminológico —con más de doscientas expresiones técnicas—, un vocabulario inglés-español y un ejemplo práctico de guionización y realización, ponen de manifiesto su experiencia y capacidad en este terreno, que hacen del libro un jalón importante dentro de la escasa bibliografía sobre el tema.

JUAN CARLOS DE PABLOS RAMIREZ

ASENSIO, J. M.: *Biología, Educación y Comportamiento.* Barcelona, CEAC. 1986.

A pesar de que la tradicional dicotomía del conocimiento humano en «ciencias» y «letras» no parece tan acusada como años atrás, no por ello se ha dejado de sentir su negativa influencia en estudios tales como Psicología, Pedagogía, Antropología, etc., caracterizados por una clara interdisciplinariedad y precisados de una visión más integrada del saber acumulado por el hombre. Y este problema ha tenido una palpable incidencia fundamentalmente en estudiantes de las carreras mencionadas, en las que se imparten asignaturas de contenido biológico, y en su profesorado, pues dada la gran heterogeneidad de los alumnos resulta difícil hacer asequibles las explicaciones a todos ellos.

Consciente de esta problemática y, en un intento de encontrar una solución, el autor ha tratado de aproximar la ciencia biológica a dichos estudiantes y profesionales de la psicología y la educación tratando además, a través de interesantes comentarios y sugerencias, poner de manifiesto las posibles aportaciones de la Biología al terreno educativo. Es principalmente a ellos a quienes puede interesar este libro.

En realidad, se trata de señalar la necesidad de un modelo humano de relaciones que precisa de una educación que proporcione a las personas los aprendizajes requeridos para su funcionamiento en la sociedad, así como el conocimiento de los condicionantes que intervienen en la conducta, de los mecanismos que nos posibilitan interpretar la dinámica de las relaciones sociales. Veamos a continuación, de forma sucinta, cómo se estructura la obra:

Consta de nueve capítulos en los que el autor aborda distintos aspectos biológicos del ser humano, del influjo de esta naturaleza biológica en el comportamiento, extrayendo finalmente, derivaciones enriquecedoras y valiosas para el campo educativo.

Así, en el primer capítulo, el autor hace referencia al estudio biológico del comportamiento individual y social del hombre, analizando los distintos enfoques y tendencias al respecto. Alude a la complejidad y duración del proceso ontogenético humano y estudia la circunstancia de cómo la adquisición de unas capacidades psíquicas extraordinarias a lo largo de la evolución filogenética del hombre ha hecho de él un ser cualitativamente distinto del resto de los animales. Analiza con gran detalle las bases genéticas del ser humano, dejando bien claro que dicha acción genética está continuamente mediatizada por el ambiente, y estudia en profundidad todo lo relativo al CI, su modificabilidad y la actitud que debe adoptar el educador frente al mismo, enlazando con la consideración de la acción educativa como un proceso humanizador, en palabras del autor: «se puede decir que el Homo Sapiens es un ser programado genéticamente para dar respuesta a sus objetivos vitales a través de la educación».

A continuación, en los capítulos 2, 3, y 4, el autor ha pretendido destacar aquellas características del funcionamiento del sistema nervioso y hormonal, cuyo conocimiento posibilitaría al psicólogo o al educador programar su labor para potenciar el funcionamiento de la dinámica cerebral y limitar los trastornos que sobre ésta pueden inducir los déficits sensoriomotrices. Así, se estudia el cerebro como el gran analizador central: «es un órgano destinado a la acción a través del pensamiento reflexivo». Se estudian las funciones superiores y su localización, así cmo la lateralización de dichas funciones en el cerebro, entre las que el lenguaje ocupa un lugar destacado. Seguidamente, se expone cómo disfunciones en las zonas relacionadas con el lenguaje producen trastornos en el habla, la lectura y la escritura.

En cuanto a la actividad sensorial y motora, se analiza la audición, la visión y la función motora propiamente dicha. Se procede a su descripción anatómica y fisiológica, y se hace un estudio de sus disfunciones y trastornos.

Los capítulos 5, 6 y 7 abordan en pro-

fundidad la problemática en torno a las posibles preprogramaciones de nuestro comportamiento consideradas por la Etología y la Sociobiología como condicionantes adaptativos que han de ser tenidos en cuenta en la actividad psico-pedagógica, sin que ello pretenda sugerir un carácter determinista. Se parte del estudio del comportamiento como forma de adaptación, sujeto a un desarrollo ontogenético y a una posible evolución, produciéndose una distinción entre lo innato y lo adquirido. La Etología humana trata de establecer cuáles de nuestras características comportamentales pueden estar sujetas a influencias de tipo genético de lo que se desprenden, como es habitual en el autor a la hora de extraer conclusiones en alguno de estos temas, argumentos que permiten orientar la actividad educativa y nuestras formas de vida y relación.

Hoy más que nunca se hace necesaria una acción educativa que no omita el análisis de ninguno de los aspectos que encierra la personalidad del individuo. Por ello, en el capítulo 7 el autor expone que la educación sexual, como factor integrante de esa personalidad, debe proporcionar las informaciones necesarias que permitan orientar a los sujetos sobre su futuro campo de decisiones en esta materia, a la vez que fomentar la comprensión y el mutuo respeto tanto a la realidad psicosexual que cada individuo representa, como a los valores que, en relación a la sexualidad, éste haya asumido. El mejor remedio contra el subjetivismo que pudiera presentar el educador, provendrá del conocimiento científico y humanista que sobre estas cuestiones debe poseer quien se corresponsabilice de la educación sexual de los niños y los adolescentes.

Ya en el capítulo 9, último de la obra, el autor hace un análisis del comportamiento agresivo en el hombre llegándolo a considerar como el resultado de un mecanismo complejo de adaptación básicamente relacionado con diferentes funciones vitales. Dicha conducta se muestra susceptible a muchos factores que pueden alterar y matizar sus manifestaciones. Es la educación, en definitiva el medio social, quien aparece como responsable de una agresividad desposeída de toda razón biológica. Para lograr evitar la conducta agresiva en las relaciones humanas se requiere promover una labor educativa encaminada a ello, y reducir el ambiente de hipercompetitividad, explotación y antagonismos al que se ven sometidos los miembros de la gran mayoría de las comunidades actuales.

Tras estos nueve capítulos expuestos, el autor expresa, en los apéndices A y B, los objetivos que, desde su punto de vista, deben guiar la educación, resaltando la estrecha relación existente entre aquéllos y la cultura en que se integran. Así, «una verdadera educación es la que otorga a los individuos la posibilidad teórica de analizar y variar la realidad social en la que se hallan inscritos a partir de la formación crítica que aquélla les proporciona». El poner los medios para que todo individuo pueda desarrollarse en un medio humano y humanizado corresponde de forma especial a quienes ostentan el poder dentro de las sociedades.

El autor vislumbra de forma pesimista más bien diríamos realista, el futuro del *Homo Sapiens,* y su análisis nos sume en una gran incertidumbre dados los problemas de incomunicación, frustración, consumismo, competitividad excesiva y desconfianza que, entre otros, aquejan a nuestra sociedad. Expone que es la educación, entendida no sólo como una transmisión de conocimientos sino también de actitudes y valores, la que puede contribuir a la solución de esta grave problemática social.

En último término, al final de todo el libro, este autor incluye seis anexos en los que se sitúan amplias y complementarias explicaciones de conceptos biológicos a los que ya se hizo referencia en capítulos precedentes, con objeto de no dejar en la confusión a aquellos lectores cuyo contacto con la Biología pudiera no haber sido demasiado profundo.

Y ya, para concluir, sólo nos queda reiterar la utilidad que la obra puede revestir para aquellos profesionales de la psicología y la educación que no tienen todavía

demasiado claro el papel que la Biología desempeña en sus respectivas disciplinas. Quizás la necesidad de un texto como este se hacía sentir con más fuerza hace algunos años, pues las actitudes van cambiando si bien lo hacen paulatinamente. En cualquier caso, podemos decir sinceramente que «Nunca es tarde si la dicha es buena».

CARMEN TRILLO MARCO

BOWLBY, J.: *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida,* Madrid, Morata, S. A., 1986, 208 pp.

En este volumen se reúnen una selección de los escritos y conferencias más representativas de John Bowlby desde el año 1956 a 1976.

Su formación inicial en el psicoanálisis pierde influencia posteriormente en favor de dos nuevos enfoques que aparecen claros en su teoría del apego: la teoría evolucionista y la etología.

Sin alejarse totalmente de los principios freudianos, propone someterlos a una mayor disciplina científica, basándose en la etología y utilizando en el análisis el método científico. La etología ayudaría a reformular la teoría psicoanalítica del instinto, y permitirá investigar empíricamente sus postulados sobre este tema.

En la «Teoría del Apego» Bowlby intenta explicar la formación y desarrollo de los vínculos afectivos desde el nacimiento hasta la muerte, así como las consecuencias que acarrea para el sujeto la pérdida de estos vínculos.

Para este autor, el comportamiento de apego es una forma de conducta instintiva que se desarrolla en el hombre, al igual que en otros mamíferos, durante la lactancia, y tiene como finalidad la aproximación a una figura materna. La función del comportamiento de apego es la protección de la cría, por eso se muestra especialmente intensa durante la niñez. Madre e hijo desarrollan el apego debido a sistemas biológicamente programados.

Este planteamiento se oponía a las teorías dominantes en su época, psicoanálisis y conductismo, que coincidían en explicar el desarrollo afectivo del niño, no como una necesidad primaria, sino como un proceso de aprendizaje, condicionado a través de la alimentación y la satisfacción del resto de las necesidades biológicas.

Por otra parte, a diferencia de los etólogos, Bowlby no considera los instintos humanos pautas fijas de conducta. Llorar, mamar o sonreír son patrones de conducta innatos, no expuestos a los azares del aprendizaje, pero que se automodifican en función de las condiciones ambientales, aumentando o disminuyendo su frecuencia.

El carácter adaptativo y de supervivencia que otorga a la habilidad para crear vínculos afectivos, refleja la influencia de las teorías evolucionistas en que se inspira.

Su concepto de apego difiere mucho del de «dependencia» de la teoría psicoanalítica, sustituyendo el concepto de independencia por el de autoconfianza.

La dependencia no va ligada a un individuo concreto, no tiene una función biológica, y parece tener un valor peyorativo. El comportamiento de apogeo a una figura se desarrolla en los humanos durante los primeros nueve meses. Cuanto más interactúe con una persona el niño, más probable es que se establezca el vínculo afectivo, por eso, es con la madre normalmente con la persona que existe mayor apego.

Los vínculos afectivos y el apoyo familiar favorecen la autoconfianza del niño y propician un desarrollo sano, al proporcionar al hijo una base segura en sus relaciones con el entorno extraño.

Considera que las relaciones familiares que una persona experimenta durante su infancia son de crucial importancia para el desarrollo de la personalidad. Muchos de los trastornos de la infancia tienen su origen en los problemas emocionales de los padres, problemas de los que no poseen

conciencia y que no pueden evitar. Para remediarlo, propone controlar las condiciones ambientales del lactante a través de la ayuda psicológica prestada a los padres en los meses cercanos al nacimiento. Este aprendizaje de los padres sobre cómo educar emocionalmente a sus hijos, podría contribuir en gran medida a romper el círculo vicioso entre niños con alteraciones emocionales, producto de los conflictos no resueltos de sus padres, y que se convertirán en el futuro en padres que causarán problemas similares a sus hijos.

Relaciona la ruptura de vínculos afectivos, primaria o secundariamente, con la enfermedad psiquiátrica. La personalidad psicopática y la depresión van precedidas por una elevada incidencia de rupturas de vínculos.

A partir del estudio de casos en los que hay una pérdida de la figura materna, concluye, que tanto en adultos como en la primera infancia, la separación del ser querido genera una secuencia de comportamientos: protesta, desesperación y desapego. Esta secuencia es característica de todas las formas de duelo, tanto en niños como en adultos.

Coincide con Melanie Klein en que los procesos de duelo en las primeras etapas de la vida tienen una mayor incidencia patológica que las que ocurren en etapas posteriores. Discrepa con esta autora, por un lado, en que para Bowlby el objeto perdido no es el seno materno, sino la madre misma y, por otro, en que el período en que el niño es vulnerable se extiende más allá del primer año de vida, siendo igualmente importantes las experiencias vividas en toda la infancia y la adolescencia.

Aunque existen diferencias entre cómo responde un niño a la pérdida de un ser querido y cómo lo hace un adulto, también hay muchas semejanzas, entre ellas, el que ambos necesitan de la ayuda de otra persona para recuperarse de la pérdida del ser querido.

El deseo de ser amado y cuidado lo considera como parte integral de la naturaleza humana, tanto durante la vida adulta como anteriormente. La expresión de tales sentimientos en un adulto, sobre todo en épocas de enfermedad o crisis, no deben ser considerados como formas de regresión a la infancia, ni tenidos por anormales o patológicos.

En el último de los escritos que aquí se recoge, enuncia los principios psicoterapéuticos en los que se basa. La terapia que aconseja, para tratar los trastornos que tienen su origen en una incorrecta formación de los vínculos afectivos, es la tradicional del psicoanálisis. Añade la recomendación de centrarse en experiencias de la vida real del sujeto y no en sus fantasías, dirigiendo la atención al modo en que los padres del paciente se comportaban con él, no sólo en su infancia, sino durante la adolescencia e incluso hasta el momento actual.

MERCEDES LOPEZ SAEZ

LANDSHERE, G. de: *Diccionario de la Evaluación y de la Investigación educativas,* Barcelona, Oikos-Tau, 1985, 493 pp.

Gilbert de Landshere y Gaston Mialaret, —«Diccionario de Ciencias de la Educación», Oikos-Tau—; han trabajado al mismo tiempo en dos obras de carácter similar, pero coordinadas, para evitar dobles empleos y conseguir que cada una se especializara al máximo en su ámbito, evitando solapamientos. El Diccionario de Landshere está circunscrito especialmente al mundo de la evaluación y de la investigación experimental: métodos, técnicas e instrumentos.

Casi tres mil voces componen el vocabulario recogido en este volumen. Como se afirma en el Prólogo, «la selección llevada a cabo es arbitraria, como también lo es la importancia relativa reservada a los distintos artículos»: Landshere y su equipo han basado su trabajo en la frecuencia de la utilización de los términos; así, la obra realiza en muchas ocasiones no sólo la función de un diccionario, sin también la de una enciclopedia, con entradas

desarrolladas de forma extensa y eventualmente ilustradas con ejemplos concretos.

Como es lógico, tienen también cabida en esta obra los términos estadísticos utilizados frecuentemente en la literatura científica. En algunos casos, la traducción del término no es la más corriente en nuestra lengua, pero no supondrá un serio obstáculo a las personas relacionadas con el mundo de la educación, a quienes va dirigido el libro.

Expresamente para la edición española, se han confeccionado unos vocabularios de Español-Francés, Español-Inglés, Francés-Español e Inglés-Español, de gran utilidad.

JUAN CARLOS DE PABLOS RAMIREZ

ESTEVE, J. M.: *El malestar docente.* Barcelona. Laia. Cuadernos de Pedagogía, 1987, 156 pp.

«El *malestar docente* es una enfermedad social producida por la falta de apoyo de la sociedad a los profesores, tanto en el terreno de los objetivos de la enseñanza, como en el de las retribuciones materiales y en el reconocimiento de status que se les atribuye» (p. 129). En estas palabras se puede resumir el contenido de esta obra de J. M. Esteve sobre la problemática actual que afecta a muchos profesores de las enseñanzas Básica y Medias.

El objetivo principal del libro es la elaboración de un modelo teórico comprensivo de ese malestar docente. Se recogen y analizan los trabajos de Blase y Polaino —ambos de 1982— y se realiza una propuesta que incluye los factores de diversos órdenes que constituyen la base de las posibles dificultades que los profesores suelen encontrar en su actividad y la forma de resolverlos.

Entre los factores de primer orden se señalan la escasez de recursos materiales y la falta de unas adecuadas condiciones de trabajo; la violencia en las instituciones escolares; la acumulación de exigencias sobre el profesor —*burnout,* literalmente: *salir quemado*—. Entre los de segundo orden —definidos por su carácter contextual, pero no por eso menos importantes— se recogen la modificación del rol del profesor: numerosas contradicciones que crean una fuerte tensión en su tarea; la *contestación,* por parte de padres y alumnos, en relación con la imagen del profesor; el cambio en los objetivos del sistema de enseñanza y la realidad de las escasas retribuciones económicas.

De modo cualitativo y de menor a mayor, se enumeran las consecuencias del malestar docente: desde sentimientos de desconcierto e insatisfacción, desarrollo de esquemas de inhibición, al absentismo laboral, a la depreciación del yo y la ansiedad como estado permanente, entre otros. Un estudio de las bajas por enfermedad de profesores registradas en la provincia de Málaga durante los cursos 1982-83 y 83-84 ejemplifica el análisis de las repercusiones sobre la salud física y mental de los profesores.

En el modelo teórico se considera la incidencia negativa de todos estos elementos sobre la interacción profesor-alumno, sobre la motivación del profesor y su esfuerzo por superar las dificultades. De aquí llegamos a los profesores que de una forma u otra consiguen superarlas: *logran su autorrealización a través de la enseñanza.* Los que no pueden o bien carecen de formación suficiente para alcanzar su objetivo, son las víctimas patentes del *malestar docente.*

Esteve comienza el libro, un tanto apasionadamente, desde la perspectiva del cambio real que se está produciendo en el mundo de la docencia, como consecuencia directa del ritmo al que se producen las transformaciones en toda la sociedad. Sin embargo, el tono del libro produce una sensación casi trágica, que no concuerda con todas las investigaciones al respecto: Cfr. la encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública (Revista de Educación, 277, mayo-agosto de 1985,

pp. 207-235), donde un 81 % de los profesores se sienten muy o bastante satisfechos con su trabajo.

En cualquier caso, el problema existe y el autor se apresta a proponer formas de evitarlo. Es consciente de que una forma de atajar el mal que se cierne sobre los profesores está precisamente en dotarles de las armas precisas durante su etapa de formación como tales. Entre las soluciones propuestas se incluyen: la selección inicial de los candidatos al profesorado, en relación sobre todo con la visión idílica que muchos candidatos tienen de la profesión docente; la sustitución de los enfoques normativos por enfoques descriptivos, que lleven a los profesores a saber *cómo actuar* ante uno u otro estímulo o dificultad: problemas de disciplina, problemas de enseñanza y aprendizaje, etc.; la adecuación de los contenidos de la formación inicial a lo que será la realidad de la práctica docente. El autor no olvida a los que ya son profesores y propone diversas estrategias, desde el punto de vista de la formación permanente del profesorado: invita a «tener la suficiente serenidad como para reflexionar sobre las causas de los problemas y buscar soluciones más justas y creativas, que la de reasumir los modelos negativos» (p. 121).

Algunas precisiones conceptuales sobre el estrés y la ansiedad de los profesores y una amplia bibliografía sobre los temas tratados ponen punto final a este ensayo.

JUAN CARLOS DE PABLOS RAMIREZ

TURCKER, Nicholas: *El niño y el libro.* México. Fondo de Cultura Económica, 1985.

El libro de Nicholas Turcker «El niño y el libro» se centra en descubrir por qué son tan populares entre los niños y jóvenes ciertos temas y enfoques en la literatura infantil, y qué nos dicen las posibles respuestas a esta pregunta acerca de los niños y acerca de muchos de sus libros favoritos.

Turcker toma en cuenta la literatura infantil en sus aspectos más relacionados con el desarrollo del niño y examina cómo los temas literarios van evolucionando manteniéndose cerca de los niños a través de los años en correspondencia con su cambiante perspectiva imaginativa e intelectual.

Las teorías psicológicas que toma como marcos explicativos son los enfoques psicoanalíticos generales (Freud, Jung, Fromm), que consideran que el éxito de algunos temas se debe a que son la expresión de ciertas emociones inconscientes (sexualidad, complejo de edipo, sentimientos de celos, etc...) y la psicología cognitiva de Jean Piaget.

Turcker analiza cómo el niño a medida que va avanzando en su desarrollo cognitivo prefiere ciertos tipos de temas literarios (o ciertos enfoques dentro de un mismo tema) que son precisamente los que se adaptan al estadio intelectual en que se encuentra. Así va analizando qué tipo de literatura es la más característica dentro de cada grupo de edad (0-3, 3-7, 7-11, 11-14) y por qué.

Incluye un capítulo dedicado exclusivamente a los cuentos de hadas, dada su importancia en la literatura infantil. Asimismo, los dos últimos capítulos del libro son una reflexión sobre cómo los adultos influyen en lo que los niños leen, los efectos de la literatura infantil en los niños, etc...

Con respecto a los libros estudiados, Turcker señala que ha intentado ocuparse principalmente de libros representativos de los diferentes géneros de literatura que siempre han parecido populares entre los niños, remontándose incluso a cuentos de siglos anteriores que todavía perduran, pero eso sí, circunscribiéndose casi exclusivamente a la literatura británica, por lo que no todos los cuentos nombrados en el libro son populares en nuestro ámbito cultural. De cualquier forma, considero que esto no es un impedimento para el interés del libro, ya que, en mi opinión, lo impor-

tante no es el análisis de los libros concretos sino el estudio de los temas que en general se tratan en la literatura infantil.

Creo, pues, que es un libro interesante para todos aquellos que trabajan con niños y adolescentes. Nos puede ayudar a conocer mejor el por qué de sus gustos e intereses en cuanto a literatura se refiere en relación con el desarrollo cognitivo. Menos interesantes considero, sin embargo, las explicaciones psicoanalíticas a las que Turcker hace referencia en el análisis de los cuentos de hadas. El mismo señala cómo las interpretaciones psicoanalíticas de los cuentos de hadas a veces han estropeado su argumentación por su tendencia a exagerar los méritos de su teoría particular en la explicación de la popularidad de dichos cuentos.

CONSUELO GARCIA HERMOSO

LIBROS RECIBIDOS

CANCIO, M.: *Funciones sociales de la Universidad de 1939 a la retirada de la LAU.* Santiago de Compostela. Universidad, Servicio de Publicaciones, 1986.

DOUGLAS, J.; RICHMAN, N.: *Mi hijo quiere dormir.* Barcelona, Ediciones CEAC, S. A., 1987.

Escritos colectivos de muchachos de pueblo: *Casa escuela* Santiago 1 de Salamanca. Edit. Popular, 3.ª edic.

ESCUDERO ESCORZA, T.: *Seguimiento a la selectividad universitaria.* ICE Universidad de Zaragoza, 1986.

FORNES BONAVIA, L.: *Fundamentos de Historia de América.* Madrid. Edit. Playor, 1986.

FULLAT, O.: *Eulalia la-del-buen-hablar.* Barcelona. Ediciones CEAC, 1987.

INFORMES: *Reflexiones Pedagógicas para las aulas universitarias.* ICE Universidad de Zaragoza.

LAZARO, A.; ASENSI, J.: *Manual de orientación escolar y tutoría.* Madrid, Narcea, S. A., 1987.

MARIN NICOLAS, C.: *De la tradición oral a la enseñanza de la literatura.* Murcia. Dirección Regional de Educación y Universidad, 1987.

ONIEVA MORALES, J.: *Fundamentos de gramática estructural del español.* Madrid, Edit. Playor, 1986.

RAMO TRAVER, Z.: *Manual de los órganos de gobierno de los centros docentes.* Madrid. Edit. Escuela Española, S. A. 2.ª edición 1986.

SANCHEZ ALONSO, M.: *Metodología y práctica de la participación.* Madrid. Edit. Popular, 1986.

SANDFORD, G.; VIGILANTE, R.: Granada: *La Historia Secreta.* Madrid. Edit. Playor, 1984.

VILALTA, M.; TSCHORNE, P.; TORRENTE, M.: *Los padres en la escuela.* Barcelona. Edit. Laia, 1987.

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. Previo a cada artículo deberá figurar un resumen en español que no exceda de 150 palabras.

5. 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.

6. En las citas textuales irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y la página o páginas de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

7. 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.

8. Los gráficos se presentarán en papel vegetal o fotografía. (Nota: Una presentación con poco contraste hace imposible su publciación.)

9. El consejo de redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

10. La corrección de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografía usada por los autores.

REVISTA DE EDUCACION

283

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Centro de Publicaciones