

REVISTA DE EDUCACION

297

RAZÓN PRÁCTICA Y EDUCACIÓN

1992

ENERO • ABRIL

CONSEJO DE DIRECCIÓN

CONSEJO DE REDACCIÓN

PRESIDENTE:

Alfredo Pérez Rubalcaba
Secretario de Estado de Educación

VICEPRESIDENTE:

José Luis Pérez Iriarte
Secretario General Técnico

VOCALES:

Alvaro Marchesi Ullastres
Director General de Renovación Pedagógica

Carmen Maestro Martín
Directora General de Centros Escolares

Francisco de Asís de Blas Arutio
Director General de Formación Profesional
Reglada y Promoción Educativa

Jordi Menéndez Pablo
Director General de Coordinación y
de la Alta Inspección

Isabel González Feijoo
Directora del Centro de Publicaciones

Patrio de Blas Zabaleta
Subdirector General de Ordenación Académica

Alfredo Fierro Bardají
Subdirector General de Programas
Experimentales

Eloy Hernández Sánchez
Subdirector General de Educación Especial

Joaquín Prats Cuevas
Subdirector General de Formación del
Profesorado

DIRECTOR:

Alejandro Tiana Ferrer

SECRETARIO:

Miguel A. Pereyra-García Castro

CONSEJEROS:

Inés Alberdi

Julio Carabaña

César Coll

Juan Delval

José Gimeno Sacristán

Manuel de Puellas Bonítez

Angel Rivière

EQUIPO DE REDACCIÓN:

José María Costa y Costa

Marina Sastre Hernangómez

Mercedes Díaz Aranda

ASESORES:

Gonzalo Anaya Santos

Hermínio Barreiro

Blas Cabrera Montoya

César Cascante Fernández

Ernesto García García

M.ª Dolores González Portal

Pilar Palop Junqueres

Juan Ignacio Pozo Municao

Josep M. Rotger

Ignasi Vila

Revista cuatrimestral

Publicaciones de la Secretaría de Estado de Educación
Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE)
del Ministerio de Educación y Ciencia.

Edita: Centro de Publicaciones del MEC

Depósito Legal: M. 57/1958

NIPO: 176-92-004-9

Imprime: AGISA (Artes Gráficas Iberoamericanas, S.A.). Tomás Bretón, 51. 28045 Madrid.

©

Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN: 0034-8082

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

Número 297 enero-abril 1992

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

S U M A R I O

MONOGRAFICO

	<i>Págs.</i>
PATTI LATHER: <i>El posmodernismo y las políticas de ilustración</i>	7
MADAM SARUP: <i>Nietzsche y la Educación</i>	25
WALTER HERZOG: <i>La banalidad del bien. Los fundamentos de la educación moral</i> ..	47
AUGUSTO HORTAL ALONSO: <i>Educar la libertad</i>	73
AUGUSTO KLAPPENBACH MINOTTI: <i>Ética, conocimiento y educación</i>	81
M. ^a ROSA BUXARRAIS ESTRADA, MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN, JOSEP M. ^a PUIG ROVIRA y JAUME TRILLA BERNET: <i>Educación moral, ética y reforma del sistema educativo. Apuntes para una propuesta curricular</i>	97
KATHLEEN CASEY: <i>Profesores y valores: La aplicación progresista de la religión en la educación</i>	123
JENNIFER M. GORE: <i>La ética foucaultiana y la pedagogía feminista</i>	155
AGUSTÍN VELLOSO: <i>La educación sobre las drogas en el mundo occidental</i>	181
JEAN CLAUDE FORQUIN: <i>La justificación del currículum y la cuestión del relativismo</i> .	203
CLEO H. CHERRYHOLMES: <i>(Re)clamación de pragmatismo para la educación</i>	229

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

JOSÉ ANTONIO BUENO ÁLVAREZ y CELEDONIO CASTANEDO SECADAS: <i>Conducta interpersonal expresada y deseada en inclusión, control y afecto, de administradores escolares</i>	265
JOSÉ LUIS VILLALAIN BENITO: <i>Los valores dominantes en la sociedad española de los noventa: su progresiva homogeneización y su polarización en el mundo de lo privado</i>	275
CARLOS PALACIOS y FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ: <i>Resolución de problemas de Química, mapas conceptuales y estilo cognitivo</i>	293
MANUEL LORENZO DELGADO: <i>El profesor asesor y el diseño colaborativo del plan de asesoramiento</i>	315

INFORMES

- CIDREE: *El programa de CIDREE sobre valores en la enseñanza en Europa* 335
- KLAUS HÜFNER, JOHN W. MEYER y JENS NAUMANN: *Investigación sobre política educativa comparada: perspectiva de la sociedad mundial* 347
- LESLIE C. ELIASON, INGEMAR SÄGERLIND, RICHARD L. MERRITT y HANS WEILER: *Educación, Ciencias Sociales y Política pública: una crítica de la investigación comparada* 403
- GRUPO DE TRABAJO «INFORME EDUCATIVO» DEL INSTITUTO MAX-PLANCK: *El sistema educativo en la República Federal de Alemania* 423

BIBLIOGRAFIA

- M.^a JESÚS ROMERA IRUELA: *Potencialidad de la Bibliometría para el estudio de la Ciencia. Aplicación a la educación especial* 459

M O N O G R Á F I C O

MONOGRÁFICO

EL POSMODERNISMO Y LAS POLÍTICAS DE ILUSTRACIÓN

PATTI LATHER (*)

«Lo que realmente está sucediendo es, por tanto, una función de los marcos, que son una especie de ficción.» (Hassan, 1987, p. 118)

Este ensayo lidia con lo que Derrida (1978) llama «lo hasta ahora innombrable que se está proclamando por sí mismo» (p. 293) dentro del contexto de la teoría social. Aunque mi mayor interés reside en los parámetros de la praxis, sobre todo en términos de investigación y pedagogía (1), aquí me centro en temas más generales, relativos a la utilidad de lo que encierra la rúbrica del posmodernismo para todos los que investigamos y enseñamos en nombre de la emancipación. Tras algunos esfuerzos dedicados a «enmarcar» los debates postestructuralistas, actualmente dispersos por las disciplinas, en este ensayo se exponen dos temas en términos de la presente conjunción del feminismo, el neomarxismo y el postestructuralismo en los estudios culturales. Esos temas son: las contradicciones presentes en el trabajo intelectual comprometido con la justicia social, en unos tiempos señalados por la disolución de las aproximaciones fundamentales al saber, y, en segundo lugar, la continua ausencia de una adecuada teoría postestructuralista del sujeto. Hago una introducción a mis observaciones con una breve digresión sobre las políticas de definición y las dificultades de lenguaje que suelen experimentar quienes se adentran por primera vez en el discurso posmoderno. Reconociendo que todo esfuerzo por definir acaba por familiarizar, yo sigo el consejo de Spanos (1987) de ofrecer observaciones encaminadas a una definición, intentando desplazar el deseo de una plena comprensión, para fijar analíticamente ese «algo radicalmente nuevo (que) se ha abierto paso en los ámbitos del pensamiento» (p. 190). Adicionalmente, ante la negación de los teóricos posmodernos de «la posibilidad de distinguir

(*) Universidad de Ohio, Columbus. Estados Unidos.

(1) En *Getting Smart: Empowering Approaches to Research and Pedagogy* (parte de la serie sobre el pensamiento crítico social, de Michael Apple, que se está haciendo para Routledge) estoy explorando los parámetros de la praxis posmoderna en el campo de la investigación y de la enseñanza.

entre pretensiones justificadas y juegos de poder» (Fraser, 1989), soy muy consciente de que no *describo* el posmodernismo tanto como lo *inscribo*, marcándolo con palabras que dejan la huella de mis propias investiduras de privilegio y mis esfuerzos en lo que sigue a continuación.

Generalmente, yo utilizo de manera intercambiable los términos «posmoderno», «postestructural» y «deconstrucción». Hall (1985) agrega el término «teoría del discurso» y la describe así:

«La expresión general «teoría del discurso» hace referencia a una serie de progresos teóricos, afines y recientes, en la lingüística y en la semiótica, y en la teoría psicoanalítica, que siguieron a la «brecha» abierta por la teoría estructuralista en la década de 1970 con la obra de Barthes y Althusser. Algún ejemplo reciente se podría hallar, en Gran Bretaña, en recientes trabajos sobre cinematografía de *Screen*, crítica y teóricamente influidos por Lacan y Foucault, y el deconstructivismo «posderridano». En los Estados Unidos muchas de estas tendencias se incluirían ahora bajo el rótulo de «posmodernismo» (p. 113).

Definiéndose como aquello detrás de lo que llega, el posmodernismo es un momento de transición autoconsciente, «la frontera entre el 'aún no' y el 'ya no más'» (Blumenberg, citado en Jauss, 1988-1989, p. 35).

De difícil acceso, los variados discursos del posmodernismo se dejan a un lado, frecuentemente, como un último ejemplo de teoricismo, de divorcio entre la teoría y la práctica. Esta tendencia va unida a los deseos de quienes escriben sobre estas áreas y quieren «interrumpir» las normas académicas escribiendo desde el interior de otra lógica; una lógica que desplaza las expectativas de linealidad, la clara voz autoritaria y la conclusión. Luce Irigaray, por ejemplo, una de las claves del nuevo feminismo francés (2), escribe: «¿Cómo controlar esas diabluras, esos fantasmas cambiantes del inconsciente, cuando una prolongada historia te ha dicho que busques y desees únicamente la claridad, la percepción clara de ideas (fijas)?» (1985, p. 136). Adicionalmente, Morris (1988) previene contra «las presiones de las viejas llamadas de siempre al sentido común, a la expresión clara, a los hechos tangibles y a la práctica inmediata (...); la tendencia a decir que las cosas son ahora demasiado urgentes para que las personas serias se preocupen por la especulación ociosa, la teorización incontrolada y la prosa lunática» (p. 186). Lo que Morris denomina «el chantaje de la urgencia» describe esta tendencia al insistir en que el postestructuralismo pone en claro su «practicabilidad» aun antes de que empiece a desarrollarse (p. 180). Las cosas son demasiado urgentes para que dejemos de probar «el misterio de las correspondencias entre el discurso y el mundo» y «la fugacidad importuna del objeto» (p. 191), como escribe Morris, señalando la paradójica observación de Lyotard de que el posmodernismo es la narrativa maestra del final de las narrativas maestras.

(2) Los nuevos feminismos franceses (en contraposición al «viejo feminismo francés» de Simone de Beauvoir), aunque varían, son más «biologizados», «esencializados», que otra cosa. Spivac (1987) lo denomina «alto feminismo francés» (p. 141) y «alta teoría francesa del cuerpo femenino» (p. 241). La importancia de ese trabajo está bien defendida en Haraway (1985), pero su valoración del cuerpo femenino está llena de peligros.

Si aquello de lo que aquí estamos tratando constituye un punto de inflexión fundamental del pensamiento social, un giro que hace época marcado por el pensar de otra manera acerca de cómo pensamos (Flax, 1987), el siguiente consejo de Lacan es bien recibido. A todo aquel que comienza a jugar con lo que podría significar todo esto para nuestra intervención en la realidad Lacan advierte: «... el leer no le obliga a uno a comprender. Primero es necesario leer (...), evitando comprender con demasiada rapidez» (citado en Ulmer, 1985, p. 196).

Dentro de la práctica textual posmoderna, «la ficción del sujeto creante da paso a un abierto entrecomillado, un extracto, una acumulación y una repetición de imágenes ya existentes» (Hutcheon, 1988, p. 11). Por ejemplo, «refotografiar» fotografías de otras obras de arte es crear una práctica textual que socava las nociones de originalidad, autenticidad y presencia (Solomon-Godeau, 1988). Este descentramiento del autor, vía *intertextualidad*, es una demostración de cómo está el autor inevitablemente inscrito en los discursos creados por otros. En mis propios escritos la acumulación de citas, extractos y repeticiones constituye también un esfuerzo por ser «multivocero», por enhebrar diversas voces, en contraposición al realce de una única voz «autorizada».

El texto deconstructivo es un punto de interrogación en el que las nociones binarias de «claridad» son desplazadas a medida que la voz parlante utiliza su autoridad para dispersar la autoridad. La voz deconstructiva pregunta, sobre todo, qué roles podría desempeñar un lector, aparte del de estar «convencido» del derecho del autor a servir de «Gran Intérprete» (Dreyfus y Rabinow, 1983) o de «maestro de la verdad y de la justicia» (Foucault, 1977, p. 12). El texto posmoderno es *evocativo* en vez de didáctico; el argumento ampliamente expuesto queda desplazado por lo que Barbara Johnson (1987) llama «una forma mucho más confusa de *bricolage* (*collage* evasivo de yuxtaposiciones) que se mueve hacia atrás y hacia adelante, desde posiciones que permanecen escépticas con respecto al pensamiento de las demás, aunque tal vez no siempre lo suficientemente escépticas» (p. 4). Pastiche, montaje, *bricolage*, *collage* y la conglomeración deliberada de propósitos caracterizan el arte posmoderno y los estilos arquitectónicos; forman una obra cíclica y fragmentaria contra la imposición autoritaria de una dirección de sentido monolítica.

A la vista de semejante articulación de la práctica textual posmoderna, este texto que yo he creado parece más tradicional que otra cosa; no es un punto de partida radical desde la tradición que él cuestiona. Por ejemplo, está claro que no rompe con la profusión de referencias y notas a pie de página en su creación de autoridad textual. No obstante, he prestado atención a lo que Derrida (1978) expresa como «escribir bajo borradura». Para mí, eso significa que «escribir en posmoderno» es usar y cuestionar, simultáneamente, un discurso para retar a inscribir a los sistemas de significado dominantes de manera que nuestras categorías y nuestros esquemas se configuren como contingentes, parciales y decantándose por una posición. Lucho por encontrar una manera de comunicar esas ideas deconstructivas para interrumpir las relaciones hegemónicas y las nociones recibidas de lo que debe ser y de para qué sirve nuestra labor. Lo que sigue a continuación es un intento de contradecir mi propia auto-

ridad, destacando la presentación del posmodernismo como un marco arbitrario de sus discursos profundamente desquiciados. Concluyo con una disertación sobre las posibles implicaciones del posmodernismo para el pensamiento y la práctica educativos.

MARCO I

«Los imperios que se batan en retirada acaban siendo una cosa muy extraña.»
(David Byrne, *Guardian*, 11-19-86, p. 20)

En su diatriba contra la academia americana contemporánea, Allan Bloom (1987) escribe sorprendido de lo que llama «la nietzschénización de la izquierda». En opinión de Bloom, la deconstrucción es «el último de los estadios predecibles en la supresión de la razón y la negación de la posibilidad de la verdad en nombre de la filosofía» (p. 379). Además, Bloom informa que, pese a las pujantes tendencias americanas, en París el posmodernismo está pasado.

Bloom no es el único que ve el posmodernismo como «el opio de la intelectualidad» (Dowling, 1984, p. 85)(3). Un redactor de *Village Voice* se refiere a él como «la tela de araña poscontracultural de opiniones reconsideradas y racionalizaciones que han dejado a los occidentales tan convenientemente inermes ante su identidad histórica» (Canon, 5-12-87, p. 22). D'Amico (1986) se refiere a los que lo consideran «la coartada para una academia impotente y marginada» (p. 145). Otros, sin embargo, sitúan el cuestionamiento posmoderno de una teoría totalizadora, universalizante, en un mundo postimperialista en el que los «otros» coloniales han aparecido como sujetos por propio derecho (Spivac, 1987; Said, 1988).

Generalmente el posmodernismo es situado dentro del contexto de la pérdida de la confianza y de la seguridad nacional es que acarrió una deflación de las creencias de la Ilustración bajo la presión cumulativa de sucesos históricos tales como la bomba atómica, el holocausto y la guerra de Vietnam (Flax, 1987, p. 622; Marcus y Fisher, 1986, p. 9). Spivac ve su ascenso como una «respuesta al problema de la práctica en el discurso de las ciencias humanas» (1987, p. 284). Merck (1987) piensa que su ascendente se debe a una fertilización cruzada entre el marxismo althusseriano, la semiótica, el psicoanálisis lacaniano y el feminismo. Por último, Frederic Jameson sostiene que el posmodernismo debe afrontarse como «una situación histórica, más que como algo que uno deplora moralmente o simplemente celebra» (Stephanson, 1987, p. 37). Jameson considera el posmodernismo como un concepto mediador, una nueva lógica cultural basada en unas vidas sentidas como «multiplicidades sincrónicas» y «aturdimiento existencial» (p. 33) en nuestra incapacidad para situarnos y comprender este mundo de hiperespacio multinacional y simulacros baudrillardianos (4).

(3) Dowling utiliza esta frase con relación a la opinión de Sartre sobre el estructuralismo.

(4) *Simulacros*: copias sin originales. Las imágenes de la Virgen María son los simulacros arquetipo. Otro es la simulada prosperidad económica de la era Reagan. Tal vez el simulacro contemporáneo por excelencia sea el feto, tal como lo configura la Nueva Derecha (Kroker, 1983). El argumento «baudrillar»

MARCO 2

Definir el posmodernismo es una empresa contradictoria. En un esfuerzo por *delimitar*, como opuesto a *cerrar*, el tema de la definición, el hablar en plural —posmodernismos— permite, al menos, reconocer la gama de posturas teóricas desarrolladas en y desde la obra de Derrida, Lacan, Kristeva, Althusser y Foucault (Weedon, 1987, p. 19) (5). Todos los posmodernismos proponen que la manera en que hablamos y escribimos refleja las estructuras del poder en nuestra sociedad. Todos comparten el interés por el lenguaje como fuerza productiva, constitutiva, en contraposición a las consideraciones del lenguaje como fuerza reflexiva, representativa de cierta realidad que puede captarse mediante la adecuación conceptual. El «siempre ya» de Derrida denota que aunque el significado nunca está fijado permanente o irreversiblemente, nunca es reducible a un simple determinante, está limitado por los códigos de inteligibilidad disponibles o «sobredeterminado», en lenguaje de Althusser (6).

Puede ser ilustrativo un ejemplo divertido: el último resurgimiento de la minifalda. En un artículo titulado «La mini posmoderna», un redactor de *Village Voice* comenta: «La llamamos posmoderna porque la historia nos ha proporcionado una oportunidad poco usual de considerar el 'mismo' objeto nuevamente, más allá de su objetividad. (...) La minifalda nunca podrá volver a significar exactamente lo mismo que significó (Weinstein, 9-29-87, p. 28).

La cuestión es la pluralidad y la instrumentación del significado. Todo lo que existe existe en «la multiplicidad de contradicciones mutuamente condicionantes» (Coward y Ellis, 1977, p. 20) y en el proceso de transformación. Las prácticas «significantes» producen una posición y una coherencia del sujeto de cara a las contradicciones sociales, «la comprensibilidad, que es lo único que hace tolerable la existencia» (Dowling, 1984, p. 53). Las modificaciones en las esferas política, económica e ideológica rompen la posición en la que el discurso se sostiene; para volver a representarse, el sujeto se genera a sí mismo en relación con un nuevo objeto. Este proceso no es inherentemente retrógrado ni progresista: «Es la renovación de posiciones tras la disolución de su fijeza...» (Coward y Ellis, 1977, p. 156) (7).

diano» (1984) es que hemos pasado de una cultura de representaciones a una cultura de simulacros (véase Kroker y Cook, 1986). Los simulacros cumplen la función de enmascarar la ausencia de finalidades referentes. La definición de simulacros en Baudrillard proviene del *Eclesiastés*: «El simulacro nunca es lo que esconde la verdad; es la verdad que oculta que no hay verdad. El simulacro es verdad» (Baudrillard, citado por Bogard, 1988).

(5) En realidad, es más apropiado pluralizar los tres discursos críticos que aquí se estudian: feminismos, neomarxismos y postestructuralismos.

(6) Doy gracias por las numerosas discusiones mantenidas con mi anterior colega de la Universidad estatal de Mankato, Dennis Crow, y su comprensión de «el siempre ya» de Derrida, que es en realidad un concepto heideggeriano. Para Heidegger, «el siempre ya» significa la circularidad implícita del lenguaje (Lawson, 1984, p. 72). Para una comparación del uso de «el siempre ya» en Derrida y Heidegger véase Gasche, 1987.

(7) Stuart Hall (1985) da un extensivo ejemplo de este proceso, centrándose autobiográficamente en el término «negro» (*black*).

El conjunto de prácticas sociales y dispositivos institucionales que muestran a «la mujer» como una categoría depende de las condiciones discursivas de posibilidad, disponibles en un determinado tiempo y en un determinado lugar. La primera ola de minifaldas fue prefeminista. El feminismo remodela el significado de la minifalda, ofrece un «espacio discursivo desde el que el individuo puede resistir las posiciones subjetivas dominantes» (Weedon, 1987, p. 111). La mini, como cualquier producto cultural, es un significante flotante que resiste un desplazamiento continuo. No se le puede atribuir un significado fijo; los significados atribuidos al despliegue del yo se forman y negocian por los segmentos que compiten en la sociedad. Para las «lesbianas de la barra de labios» (*Newsweek*, 10-12-87, p. 96) y la Madonna de *wanna be* (*Rolling Stone*, 508, 9-10-87) que, bajo el signo del feminismo, vuelven a apropiarse de lo que sus hermanas mayores rechazaron, la injuria feminista contra la minifalda es un intento de fijar el significado tan inaceptable como la lascivia patriarcal.

«Dar sentido» a las condiciones de nuestra existencia es mucho más complicado que la interacción de ideologías dominantes y subordinadas. Lo «significativo» no son las correspondencias literales, fijas, entre un término cualquiera y una posición señalada, sino la posición dentro de diferentes cadenas significantes. Los significados son situacionales; no existe «la cosa misma antes de que se le haya hecho algo» (Spivac, citando a V. Woolf, 1985, p. 40). La continua reinención cultural está ligada a una significación sin límites configurada por las posibilidades contextuales. «El perpetuo deslizamiento del significado», «el escurrimiento sin fin de los significantes» (Hall, 1985, p. 92) aportan la base y los medios para desarrollar una teoría fundamentada en lo ilimitado de la práctica y la lucha.

MARCO 3

Estamos viviendo en «una era de poscondiciones» (Marcus y Fisher, 1986, p. 24) en la que se disuelve un mundo estructurado por nociones referentes de lenguaje. En palabras gráficas de Donna Haraway, «la simultaneidad de las rupturas quiebra las matrices de dominación y abre posibilidades geométricas» (1985, p. 93). Los que quieren apropiarse del postestructuralismo en nombre de unas políticas liberadoras nos animan a utilizar el momento posmoderno de la «creciente incertidumbre, en los círculos intelectuales de Occidente, sobre los campos y métodos adecuados para explicar y/o interpretar la experiencia humana» (Flax, 1987, p. 624), para pensar más acerca de cómo pensamos. El posmodernismo debería explicarse como una concienciación académica en alza, puesto que puede encaminarse hacia una autocomprensión más perfilada de la ambigüedad de nuestra posición como «intelectuales comprometidos» (Rajchman, 1985), preocupados por la utilización de nuestro saber y con fuertes compromisos.

¿Cómo podemos apropiarnos de la causa posmoderna mientras luchamos para plantear la cuestión de la estabilidad y la aparente permanencia de las estructuras económicas y sociales? ¿Cómo podemos canalizar progresivamente las posibilidades contenidas en la pluralidad y la instrumentación del significado? Dadas

las «devastadoras implicaciones de la contextualidad y la indeterminación de la vida humana para la construcción de sistemas abstractos» (Marcus y Fisher, 1986, p. 8), dada nuestra perspicaz consciencia de los límites de nuestros sistemas conceptuales para describir y, más aún, para explicar, ¿cómo vamos a actuar? ¿No tenemos más opciones que la claudicación y el silencio? (Dowling, 1984, p. 107).

HAY QUE DECIR NO AL NIHILISMO: EL DISCURSO POSMODERNO Y LOS PROYECTOS DE EMANCIPACIÓN

«Hemos matado a nuestros dioses —no sé si a pesar de la lucidez— y seguimos siendo criaturas de la voluntad, del deseo, de la esperanza, de la creencia. Y ahora no tenemos nada, nada que no sea parcial, provisional, autocreado, en lo que fundamentar nuestro discurso» (Hassan, 1987, p. 118).

Las teorías posmodernas del lenguaje, de la subjetividad y del poder han atacado en varios frentes el discurso de la emancipación. Más adelante nos ocuparemos de la presunción de un agente humano con plena consciencia, potencialmente, de la distorsión inherente a los esfuerzos para explicar las vidas de los otros y la consiguiente necesidad de las prácticas de autorreflexión (8). Aquí quiero referirme a las contradicciones ínsitas en la obra intelectual posfundacional, comprometida con la justicia social. Me centraré específicamente en el viejo tema de la relatividad, tal como se presenta en el interrogante de Bernstein (1983): ¿El apartarse de las epistemologías fundamentalistas o absolutistas supone abrazar «el espectro del relativismo» como inevitable compañero?

Revisando la recepción del posmodernismo en la academia, tanto los «neo-conservadores» como los «progresistas» rechazan el cuestionamiento posmoderno de las «grandes narrativas de legitimación» (Lyotard, 1984). Tanto la «izquierda» como la «derecha» descartan el posmodernismo como una «moda francesa», una ola de *nouveau smart* (Storr, 1987); teoricismo que, abogando por la pérdida de estándares fundamentales, nos impulsa hacia el irracionalismo. Mientras algunos lamentan la pérdida de los estándares clásicos y temen la anarquía y la desintegración cultural (Bloom, 1987), otros ven un deslizamiento hacia el relativismo peligroso para los desposeídos, porque socava los fundamentos de la lucha por la justicia social y alienta el nihilismo y la inactividad (West, 1987; Dews, 1987; Habermas, 1981).

Nancy Hartsock (1987), por ejemplo, aúna la raza, la clase y el sexo en una deconstrucción de los movimientos intelectuales que explica cómo se han enmarcado los temas posmodernos. Intentando luchar a brazo partido con los cambios sociales e históricos ocurridos desde mediados del siglo XX, los teóricos de la post-ilustración han «establecido las reglas de la discusión de una manera inadecuada para aquellos que hemos sido marginados» (p. 200). Para «el depositario de la voz del ego trascendental» (p. 201) pueden ser estrategias útiles la retirada de la instru-

(8) Para un tratamiento más amplio de las implicaciones del posmodernismo en la investigación social véase Lather, 1989a.

mentación y la acción históricas, la carencia de bases fundamentales, el poner en evidencia todo lo que no sea teoría local, contingente, y la insistencia en un yo fragmentado, descentrado. Pero esas estrategias ponen en peligro la apropiación del posmodernismo por parte de los marginados (9).

Las consideraciones de Hartsock encuentran eco en la preocupación de Longino (1988) de que una negación del valor objetivo elimine el fundamento de las reclamaciones feministas. Sandra Harding (1987), feminista y filósofa de la ciencia, da la vuelta a esos temores del relativismo al sostener que debemos «relativizar el propio relativismo»:

«Históricamente, el relativismo aparece como una posibilidad intelectual, y como un «problema», únicamente para los grupos dominantes en el momento en que sus puntos de vista hegemónicos se vieron amenazados. (...) Aquí la peculiaridad está en que el relativismo no es un problema originado, o que se justifique, por las experiencias de las mujeres o por agendas feministas. Es, fundamentalmente, una respuesta sexista que intenta preservar la legitimación de las pretensiones androcéntricas frente a la evidencia contraria» (p. 10).

Caputo (1987) se pregunta: «¿Cuántos de nuestros interrogantes surgen de compulsiones fundamentales, de ansiedades cartesianas?» (p. 262). Ver el relativismo como una obsesión cartesiana supone argumentar que es un tema planteado únicamente en el contexto de las epistemologías fundamentales que buscan un punto de partida privilegiado como garantía de certidumbre. Con independencia de la posición política, el concepto de relativismo supone una estructura fundamental, un punto de vista «arquimedesiano», al margen del flujo y el interés humanos. En palabras de Cherryholmes (1988):

«El relativismo es una materia para estructuralistas, porque ellos proponen estructuras que establecen estándares. El relativismo es lo que interesa, si *existe* una estructura fundamental que sea ignorada. (...) Sin embargo, un 'derrideano' argumentaría que lo que importa es la *diferencia*, cuando los significados están dispersos y postergados. Si la dispersión y la postergación están a la orden del día, lo que es relativo en el estructuralismo es diferencia en la deconstrucción. Si hay un fundamento, hay algo relativo a él; pero si no hay fundamento, no hay estructura frente a la cual se puedan juzgar 'objetivamente' otras posturas» (p. 185).

Si el enfoque se sitúa en los procedimientos que nos toman por objetos y nos implican en sistemas de categorías y procedimientos de autoconstrucción, el relati-

(9) La implosión es «una explosión hacia el centro» (Baudrillard, 1984, p. 281), un colapso hacia dentro, una autoconsunción causada por la «alteridad», la ausencia estructural, la sombra, lo no dicho (e indecible) que se encuentra en todo concepto. El «comunicólogo» neomarxista Larry Grossberg (1988) escribe: «... Baudrillard habla de la supercesión de realidad por la imagen. (...) No se trata, simplemente, de que la realidad no puede dejarnos su significado, o incluso que ya no tenga significado alguno, sino que tiene cualquier significado que nosotros le demos; la realidad desaparece en sus imágenes» (p. 136). Marshall McLuhan (1967) sagazmente lo denominó «el medio es el mensaje». Un ejemplo estelar de este colapso de las distinciones entre un medio de representación y lo «real» lo constituye la reciente política de comunicación de la presidencia norteamericana: «Ya no existe un medio, en el sentido literal; ahora es intangible, difuso y difractado en lo real, y ya no se puede decir que distorsione lo real» (Baudrillard, 1984, p. 273).

vismo deviene un «no concepto». Si el enfoque se centra en cómo las relaciones de poder configuran la legitimación y la producción del saber, el relativismo es un concepto de otro discurso, discurso de fundamentos que propone elementos de evidencia fuera del contexto, cierto punto de referencia neutral, desinteresado y estable. El relativismo constituye la pugna por nuestra subjetividad; somos «activos, pero no soberanos» (*ibid.*, p. 41). En este descentramiento del sujeto se vuelve problemática la ecuación ilustrada del saber, de la nominación y de la emancipación. El yo se convierte en una «contingencia empírica» (Flaz, 1987, p. 626) producida por formas difusas de poder. El sujeto es constantemente presentado y representado dentro de un contexto de bombardeo con mensajes contradictorios, una «plétora semiótica» (Collins, 1987, p. 25) engendrada por los signos de la producción intensificada de la sociedad de consumo (10).

La «explicación post-postestructuralista de la subjetividad» de Johnson (1986-1987) y el rechazo de Grossberg (1987) a la tendencia posmodernista a materializar un sujeto esquizoide, fracturado y fragmentado (p. 39), ilustran la carencia permanente de una adecuada teoría postestructuralista de la subjetividad. Como no somos los autores de las maneras en que entendemos nuestras vidas, como estamos sometidos a regímenes de significado, nos vemos implicados en una autoproducción discursiva en la que intentamos producir cierta continuidad y coherencia. Necesitamos una teoría del sujeto que reconozca esos momentos, una teoría basada en el «despiece en detalle» (p. 118), tan importante en lo que Marcus y Fisher (1986) indican como «la tarea etnográfica» de reconstruir las macroestructuras dominantes «de arriba abajo», desde el problema de la descripción (...) hasta la teoría general que ha perdido contacto con el mundo que pretende explicar» (*ibid.*).

EL SUJETO DE LAS FICCIONES (11)

En el centro del posmodernismo se sitúa la ficción del sujeto autodeterminante del discurso moderno en lo político, lo legal, lo social y lo estético (12). Ni la teorización feminista ni la neomarxista se han librado de lo que Fay (1987) llama «una metafísica de la intervención humana» (p. 26), «una concepción hinchada de los poderes de la voluntad y de la razón humanas» (p. 9). En tanto que las distintas concepciones del sujeto han obsesionado al marxismo durante largo tiempo y le han obligado a reexaminar su noción del sujeto revolucionario, el esfuerzo para

(10) Un libro notable, *Critique of Cynical Reasons*, de Peter Sloterdijk (1987) —en esencia, un moderno pastiche de *The Dialectic of Enlightenment*— ejemplifica el miedo de los varones blancos a la relatividad y al nihilismo. Merece también la pena por su pasmosa falta de atención al discurso feminista (como observa Huyssan en la introducción) y, por ende, ejemplifica el punto de vista de De Lauretis (1987) en el sentido de que el feminismo y el posmodernismo han actuado sobre un conjunto de problemas comunes, pero las contribuciones feministas han sido frecuentemente marginadas (véase también Morris, 1988).

(11) Coward y Ellis (1977) acuñaron la frase «el sujeto sujeto-ado» (*the subject-ed subject*).

(12) Un hermoso ejemplo de esta complejidad en un individuo lo constituye Pratt (1984). Para una crítica inflamada véase Martin y Mohanty, 1986.

identificar a los sujetos de la actividad crítica ha sido infructuoso (13). La premisa marxista de la indeterminación de la naturaleza humana, sin embargo, ha salvado al marxismo de cierto esencialismo que revela que gran parte del pensamiento feminista está embebido en los mismos presupuestos que critica. El posmodernismo aporta un análisis crítico del discurso de liberación y revolución, de la «autointegridad ideológica de la crítica marxista» (Rajchman, 1985, p. 80) y del esencialismo que obsesiona la teoría feminista contemporánea (Eisenstein, 1983; Harding, 1986; Haraway, 1985).

No podemos evitar el estar inmersos en las categorías de nuestra época, pero la autorreflexión nos enseña que nuestro discurso constituye la significación de nuestro anhelo. La forma de hablar y de escribir dice más sobre nosotros mismos que el «objeto» de nuestras contemplaciones. El «quid» está en descubrir la voluntad de poder en nuestra obra con la misma claridad con la que vemos el deseo de la verdad.

Rajchman (1985) llama a la autorreflexión «el nuevo canon», a medida que vamos entrando en la «cultura de la postilustración», donde se desenmascaran los viejos mitos de la universalidad, el progreso y la autonomía de la ciencia. El posmodernismo demanda una reflexión radical sobre nuestros marcos interpretativos, una reflexión sobre la autorreflexión acerca de las experiencias. El punto central está en cómo nos inscribimos en los discursos dominantes, cómo somos insertados y nos insertamos en la construcción de sistemas hegemónicos de significado (Haug, 1987). Para todos los que actuamos en nombre de la liberación, descubrir la particularidad y la contingencia de nuestro conocimiento y nuestras prácticas es fundamental para cualquier avance fecundo que pudiéramos lograr en cuanto a las maneras de conceptualizar nuestros propósitos y nuestras prácticas.

Un ejemplo de concepto clave que necesita ser deconstruido es el de la falsa consciencia. Problemático a partir de Althusser, el concepto de la falsa consciencia «es un momento de extremada cláusula ideológica» (Hall, 1985, p. 105), que enmarca la materia en términos de verdadera consciencia, de totalidad. Puesto que «no hay experimentación *fuera* de las categorías de representación o ideología» (*ibíd.*), comprender la complicidad de las personas en su propia opresión se convierte en una cuestión de desarrollar una problemática no reductiva que se centre en la relación entre comprensión consciente y las dinámicas inconscientes embebidas en las relaciones sociales y en las formas culturales. Para ello se requiere una teoría postestructuralista de la subjetividad, en la que no se considere la ideología como falsa consciencia, sino como un esfuerzo para dar sentido a un mundo de información contradictoria, contingencia radical y radicales indeterminaciones; «una manera de mantener a raya una aleatoriedad incompatible con la consciencia» (Spivac, 1987, p. 78). Desde esta perspectiva, la ideología se convierte en una estrategia de contención para unos seres que, pese al consejo de David Byrne, no pueden «dejar de decir cosas sensatas».

(13) Para un tratamiento de la búsqueda marxista del sujeto revolucionario véase Lather, 1984.

POSMODERNISMO Y ESTUDIOS DE EDUCACIÓN

En esencia, la problemática del posmodernismo consiste en «hacer con nuestros desórdenes un nuevo saber» (Hassan, 1987, p. 81). Lo que esto significa en el contexto del pensamiento y la práctica educativa fue captado por Johnson (1987), observando que las políticas de «indecibilidad», la inevitable indefinición y la toma de perspectiva inherente al saber «se convierten en una vía de acceso a un completo replanteamiento de la empresa educativa» (p. 44). Ya se ha iniciado cierta labor con respecto a la pedagogía (Naidus, 1987; Brodkey, 1987; Bowers, 1987; McClaren, en imprenta; Giroux, en imprenta; Ellsworth, disponible). La exploración que hace Britzman (1989) de una explicación postestructural de la identidad del profesor aporta temas de subjetividad, lenguaje y poder para influir en la educación del profesorado. Los proyectos de Cherryholmes (1988), Wexler (1987) y Whitson (1988) acentúan el enfoque posmoderno sobre lo que hace que nuestro saber sea a la vez posible y problemático. El libro de Cherryholmes, el primero sobre educación que lleva en el título la palabra «postestructural», es especialmente valioso por su esfuerzo para actuar en un nivel introductorio. Sostiene que «gran parte de la alienación y la extrañeza del postestructuralismo remite cuando se aplica a la vida cotidiana» (p. 142). Cherryholmes presenta la reforma educativa como una invasión estructural detrás de otra. Al hacerlo, deconstruye la taxonomía de Bloom, el análisis de Tyler, el *The Practical 4* de Schwabs, la relación entre libros de texto, pruebas estandarizadas y enseñanza, la investigación empírica y la práctica crítica. El libro de Cherryholmes ejemplifica cómo el postestructuralismo supone un movimiento importante para desenmascarar las políticas de la vida intelectual; un punto destacado en el trabajo abiertamente basado en el valor del discurso neomarxista, feminista y de la minoría, que progresa desde hace bastante tiempo en la educación.

Examinar los discursos en los que estamos atrapados supone aprender a ver no sólo qué es lo que hacemos, sino también qué es lo que estructura lo que hacemos, desvelar el papel que juega en nuestras prácticas el poder ideológico e institucional y reconocer la parcialidad y la indefinición de nuestros esfuerzos. Lo que parecía transparente e incuestionable no lo es, y así lo demuestra la disección de los cánones y del nexo poder-saber cuando ponemos al descubierto las jerarquías «naturales». Y esto significa participar en la radical desestabilización que es el posmodernismo, de modo que tenga profundas repercusiones en la pedagogía y en el currículum.

En un número reciente de *Rolling Stone* Frank Lentricchia plantea la hipótesis de la aparición de un «nuevo tipo de persona que no se va a dar por satisfecha con las cosas generalmente aceptadas» (3-23-89, p. 148). Esa posición del nuevo sujeto para resistir frente a la hegemonía es el núcleo de la apropiación izquierdista de la causa posmoderna. La tarea consiste en suscitar modos de actuación para no

(14) David Byrne, empresario de los rockeros *Talking Heads*, es aludido a veces como artista «posmoderno». *Stop Making Sense* es un álbum y también una película sobre un concierto de rock, bien recibida por la crítica.

quedarse paralizados por la pérdida de unidad y estabilidad cartesianas (Weedon, 1987). Los campos de la pedagogía y del curriculum son muy idóneos para tales intervenciones. Como dice Lentricchia, «si los intelectuales tienen que hablar unos con otros de una manera especializada, que hablen. La cuestión sería: ¿Se traduce eso en el aula en cierto nivel? Si es así, las puertas quedan abiertas. Una vez introducido en el aula no graduada, ya se está fuera de la torre de marfil. Ya se está dentro de la cultura» (*Rolling Stone*, 3-23-89, p. 146).

Aunque el positivismo mantiene una hegemonía sobre la práctica, en la investigación educativa hace tiempo que perdió la hegemonía teórica, desbaratada y desplazada por un nuevo discurso hegemónico de cambios de paradigma. Cada vez se articulan más «paradigmas» (15) interpretativos y críticos (Fay, 1987; Bredo y Feinberg, 1982; Carr y Kemmis, 1989; Popkewitz, 1984). La indecisión y la contestación impregnan la discusión sobre el significado de la investigación educativa. Algunos hablan de crisis (Phillips, 1987), otros hablan de una diseminación de la legitimidad y de unos tiempos de apertura para las ciencias humanas (Marcus y Fisher, 1986; Lather, 1989a, 1989b).

En este contexto de fermentación, la investigación educativa cada vez se considera más como algo que no queda fuera del nexo poder-saber, no más afuera que cualquier otra empresa humana (Lincoln y Guba, 1985; Peshkin, 1988; Eisner, 1988). El posmodernismo desestima los conceptos del «saber desinteresado» y las nociones inocentes, referentes, del lenguaje, que continúan plagando los esfuerzos de la investigación educativa, para apartarse del positivismo y librarse de las ataduras del psicologismo en sus teorías y prácticas. Así, la investigación educativa es otro ámbito en el que el posmodernismo exagera la erosión, ya sentida, de los supuestos básicos.

CONCLUSIÓN

En esta exploración de las implicaciones del posmodernismo para nuestras prácticas es necesario tener cuidado al ocultar las narrativas maestras, especialmente las de Marx y Freud, para que no ocupen su lugar, como nuevos discursos magistrales, los de Barthes, Derrida, Baudrillard, Lacan, etc. Flax (1987), por ejemplo, aconseja una «necesaria ambivalencia» por parte del feminismo con respecto al discurso esencialmente masculino del posmodernismo (véase también Kolodny, 1988). Esto mismo es verdad en la tormentosa historia del feminismo y del marxismo (Lather, 1987). Yo no preconizo, en modo alguno, un colapso de todos estos movimientos del pensamiento y de la práctica para hacer una síntesis espúrea. Al crear «un entramado del saber y del no-saber, que es lo que es el saber» (Spivac, 1987, p. 78), espero y deseo que el feminismo, el marxismo y el postestructuralis-

(15) Entrecorrimiento «paradigma» porque parte del argumento deconstructivo consiste en que nos llamamos en una era «posparadigmática». Caputo (1987) hace referencia a «la diáspora posparadigmática» (p. 262). Marcus y Fisher (1986) sostienen que, «seguir oponiendo un paradigma a otro es perder el carácter esencial del momento como un vaciado, con un estilo de discurso totalmente paradigmático» (p. 10).

mo sigan siendo «persistentes interrupciones recíprocas» (*ibid.*, p. 249). De la manera en que estamos empezando a comprenderlo, tal vez «el turno posmoderno» admita más libremente en nuestro discurso las políticas, los deseos y las creencias, a medida que intentamos resolver las contradicciones entre la teoría y la práctica (Hassan, 1987).

BIBLIOGRAFÍA

- Bakhtin, M. *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis, Universidad de Minnesota, editado y traducido por Caryl Emerson, 1984.
- Baudrillard, J. «The precession of simulacra», en B. Wallis (Ed.), *Art after modernism: Rethinking representation*, Boston, David Godine, 1984, pp. 253-228.
- Beechley, V. y Donald, J. (Eds.) *Subjectivity and social relations: A reader*. Philadelphia, Milton Keynes, Open University Press, 1985.
- Bloom, A. *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York, Simon and Schuster, 1987.
- Bogard, W. «Sociology in the absence of the social: The significance of Baudrillard for contemporary social thought». Trabajo presentado en la *Conferencia Anual de la Pacific Sociological Association*, Las Vegas, Nevada, abril de 1988.
- Bowers, C. A. *Elements of a post-liberal theory of education*. New York, Teacher's College Press, 1987.
- Bredo, E. y Feinberg, W. (Eds.) *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia, Temple University Press, 1982.
- Britzman, D. «The terrible problem of 'knowing thyself': Toward a poststructural account of teacher identity». Trabajo presentado en el *Ethnography and Educational Research Forum*, Universidad de Pennsylvania, febrero de 1989.
- Brodkey, L. «Postmodern pedagogy for progressive educators: An essay review». *Journal of Education*, 196 (3), 1987, pp. 138-143.
- Caputo, J. D. *Radical hermeneutics: Repetition, deconstruction and the hermeneutic project*. Bloomington, Indiana University Press, 1987.

- Carr, W. y Kemmis, S. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Londres, The Falmer Press, 1986. (Anteriormente publicado como *Becoming critical: Knowing through action research*. Deakin, Australia, Deakin University Press, 1983.)
- Carson. *The Village Voice*, 12 de mayo de 1987.
- Cherryholmes, C. *Power and criticism: Poststructural investigations in education*. New York, Teacher's College Press, 1988.
- Clifford, J. «On ethnographic authority». *Representations*, 2, 1983, pp. 132-143.
- Collins, J. «Postmodernism and cultural practice: Refining the parameters». *Screen*, 28 (2), 1987, pp. 11-26.
- Coward, R. y Ellis, J. *Language and materialism: Developments in semiology and the theory of the subject*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977.
- De Lauretis, T. *The technologies of gender: Essays on theory, film, and fiction*. Bloomington, Indiana University Press, 1987.
- Derrida, J. *The ear of the other: Texts and discussions with J. Derrida*. New York, Schocken Books, Christi V. McDonald (Ed.), Peggy Kamuf (Trad.), 1985.
- Dowling, W. C. *Jameson, Althusser, Marx: An introduction to The Political Unconscious*. Ithaca, Cornell University Press, 1984.
- Drefus, H. y Rabinow, P. *Michael Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago, University of Chicago Press, 1983 (segunda edición).
- Eisenstein, H. *Contemporary feminist thought*. Boston, G. K. Hall, 1983.
- Eisner, E. «The primacy of experience and the politics of method». *Educational Researcher*, 17 (5), 1988, pp. 15-20.
- Ellsworth, E. (1987) «The place of video in social change: At the edge of making sense». Trabajo sin publicar.
- «Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy». *Harvard Educational Review*, en prensa.
- Fay, B. *Critical social science*. Ithaca, Cornell University Press, 1987.
- Fekete, J. (Ed.) *Life after postmodernism: Essays on values and culture*. New York, St. Martin's Press, 1987.
- Flax, J. «Postmodernism and gender relations in feminist theory». *Signs*, 12 (4), 1987, pp. 621-643.

- Finlay, M. «Technology as practice and (so) what about emancipatory interest?». *Canadian Journal of Political and Social Theory*, 11 (1-2), 1987, pp.198-214.
- Foucault, M. «The political function of the intellectual». *Radical Philosophy*, 17, 1977, pp.12-14.
- Fraser, N. «Struggle over needs: Outline of a socialist-feminist critical theory of late-capitalist political culture». Trabajo solicitado, Universidad de Wisconsin-Madison, 1989.
- Fraser, N. y Nicholson, L. «Social criticism without philosophy: An encounter between feminism and postmodernism», en A. Ross (Ed.), *Universal abandon: The politics of postmodernism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988.
- Gasche, R. «Introduction». *Reading in interpretation: Holderlin, Hegel, Heidegger, Andrzej Warminsk*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1987.
- Giroux, H. «Border pedagogy in the age of postmodernism». *Journal of Education*, en prensa.
- Grossberg, L. «The in-difference of television, or mapping TV's popular economy». *Screen*, 28 (2), 1987, pp.28-47.
- «Rockin'with Reagan, or the mainstreaming of postmodernity». *Cultural Critique*, 10, 1988, pp. 123-149.
- Habermas, J. «Modernity versus postmodernity». *New German Critique*, 22, 1981, pp.3-14.
- Hall, S. «Signification, representation, ideology: Althusser and the poststructuralist debates». *Critical Studies in Mass Communication*, 2 (2), 1985, pp. 91-114.
- Haraway, D. «A manifesto for cyborgs: Science, technology, and social feminism in the 1980's». *Socialist Review*, 80, 1985, pp. 65-107.
- «Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective». *Feminist Studies*, 14 (3), 1988, pp. 575-599.
- Harding, S. *Feminism and methodology: Social science issues*. Bloomington, Indiana University Press, 1986.
- Hartsock, N. «Rethinking modernism: Minority vs. majority theories». *Cultural Critique*, 7, 1987, pp. 187-206.
- Hassan, I. *The postmodern turn: Essays in postmodern theory and culture*. Columbus, Ohio State University Press, 1987.
- Haug, F. (Ed.) *Female sexualization*. Londres, Erica Carter (Trad.), 1987.
- Hutcheon, L. *A poetics of postmodernisms: History, theory, fiction*. New York and London, Routledge, 1988.

- Huyssan, A. «Introduction», en P. Sloterdijk, *Critique of cynical reasons*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1987.
- Irigay, L. *Speculum of the other woman*. Ithaca, Cornell University Press, Gillian Gill (Trad.), 1985.
- Jameson, F. «Postmodernism or the cultural logic of late capitalism». *New Left Review*, 146, 1984, pp. 53-65.
- Jauss, H. R. «The literary process of modernism: From Rousseau to Adorno». *Cultural Critique*, 11, 1988-1989, pp. 23-61.
- Jay, N. «Gender and dichotomy». *Feminist Studies*, 7 (1), 1981.
- Johnson, B. *A world of difference*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1987.
- Johnson, R. «What is cultural studies anyway?» *Social Text*, 16, 1986-1987, pp. 38-80.
- Kroker, A. «The disembodied eye: Ideology and power in the age of nihilism». *Canadian Journal of Political and Social Theory*, 7, (1-2), 1983, pp. 194-234.
- Kroker, A. y Cook, D. *The postmodern scene: Excremental culture and hyper-aesthetics*. New York, St. Martin's Press, 1986.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Theford, Norfolk, Winston Moore y Paul Cammack (Trad.), 1985.
- Lather, P. «Deconstruction/deconstructive inquiry: «The politics of knowing and being known». Trabajo presentado en la *Reunión Anual de la American Education Research Association*, San Francisco, 1989a.
- «Critical theory, curricular transformation and feminist mainstreaming». *Journal of Education*, 66 (1), 1984, pp.49-62.
 - «Patriarchy, capitalism and the nature of teacher work». *Teacher Education Quarterly*, 14 (2), 1987, pp. 25-38.
 - «Reinscribing otherwise: The play of values in the practices of the human sciences». Trabajo presentado en la *Conferencia sobre paradigmas de investigación alternativos*, San Francisco, Phi Delta Kappa International-Indiana University, 1989b.
- Lawson, H. *Reflexivity: The post-modern predicament*. La Salle, IL., Open Court, 1985.
- Lincoln, Y. y Guba, E. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Sage, 1985.
- Longino, H. «Science, objectivity and feminist values». *Feminist Studies*, 14 (3), 1988, pp. 561-574.

- Lyotard, J.-F. *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis, University of Minnesota Press, G. Bennington y B. Massumi (Trad.), 1984.
- Marcus, G. E. y Fisher, M. *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*. Chicago, University of Chicago Press, 1986.
- Martin, B. y Mohanty, Ch. T. «Feminist politics: What's home got to do with it?», en T. de Lauretis (Ed.), *Feminist studies/critical studies*, Bloomington, Indiana University Press, 1986.
- McClaren, P. «Schooling the postmodern body: Critical pedagogy and the politics of enmeshment». *Journal of Education*, en prensa.
- McLuhan, M. *The medium is the message*. New York, Random House, 1967.
- Merck, M. «Difference and its discontents». *Screen*, 28 (1), 1987, pp. 2-9.
- Morris, M. *The pirate's fiancée: Feminism, reading, postmodernism*. Londres, Verso, 1988.
- Naidus, B. «The artist/teacher as decoder and catalyst». *Radical Teacher*, 1987, pp. 17-20.
- Peshkin, A. «In search of subjectivity-one's own». *Educational Researcher*, 1988, pp.17-21.
- Phillips, D. C. *Philosophy, science and social inquiry: Contemporary methodological controversies in social science and related applied fields of research*. New York, Pergamon Press, 1987.
- Popkewitz, Th. *Paradigm and ideology in educational research: The social functions of the intellectual*. London and New York, Falmer Press, 1984.
- Pratt, M. B. «Identity: Skin Blood Heart», en E. Bulkin, M. B. Pratt y B. Smith, *Yours in struggle: Three feminist perspectives on anti-semitism and racism*, Brooklin, N.Y., Long Haul Press, 1984.
- Rajchman, J. *Michael Foucault: The freedom of philosophy*. New York, Columbia University Press, 1985.
- Said, E. «Representing the colonized: Anthropology's interlocutors». *Critical Inquiry*, 15, 1989, pp. 205-225.
- Sarup, M. *Marxism/structuralism/education: Theoretical developments in the sociology of education*. Londres, Falmer Press, 1983.
- Scott, J. «Critical tensions. Review of Teresa de Lauretis». *Feminist studies/critical studies. Women's Review of Books*, 5 (1), 1987, pp. 17-18.
- Sloterdijk, P. *Critique of cynical reason*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1987.
- Smith, P. *Discerning the subject*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988.

- Solomon-Godeau, A. «Living with contradictions: Critical practices in the age of supply-side aesthetics», en A. Ross (Ed.) *Universal abandon: The politics of postmodernism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988.
- Spanos, W. *Repetitions: The postmodern occasion in literature and culture*. Bâton Rouge, Louisiana State University Press, 1987.
- Spivak, G. *In other words: Essays in cultural politics*. New York, Methuen, 1987.
- Stephanson, A. «Regarding postmodernism: A conversation with Frederic Jameson». *Social Text*, 17, 1987, pp.29-54.
- Ulmer, G. *Applied grammatology: Post(e)-pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1985.
- Weedon, Ch. *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford, Gran Bretaña, Basil Blackwell, 1987.
- Weinstein, J. «The postmodern mini». *The Village Voice*, 29-9-1987.
- Wexler, Ph. *Social analysis of education: After the new sociology*. New York, Routledge and Kegan Paul, 1987.
- Whitson, T. «The politics of «non-political» curriculum: Heteroglossia and the discourse of «choice» and «effectiveness», en W. Pinar (Ed.) *Contemporary Curriculum Discourses*, Scottsdale, AZ., Gorsuch Scarisbrick, 1988, pp. 279-330.

Originalmente publicado en *Educational Foundations*, 3 (3), 1989. Se traduce y reimprime con la autorización de la autora. Traductor: José Álvarez-Uría Rico.

M O N O G R Á F I C O

NIETZSCHE Y LA EDUCACIÓN

MADAM SARUP (*)

INTRODUCCIÓN

A medida que se va agudizando la actual crisis económica y social, un nuevo *guru* comienza a resucitar: Friedrich Nietzsche. No cabe duda de que Nietzsche es un pensador fascinante. Quiere quebrantar las polarizaciones convencionales. Exalta la espontaneidad, pero al mismo tiempo es muy consciente y auto-controlado. Como veremos más adelante, desenmascara todas las formas convencionales de moralidad y se muestra crítico respecto a la ciencia. Aquí presentamos un breve bosquejo de algunas de sus polémicas ideas.

Durante cierto tiempo, Nietzsche se mostró partidario de la ciencia porque asumía la idea de que era contrapuesta a la religión y la metafísica; más adelante, sin embargo, atacó la miopía de la ciencia y dio a entender que era una prolongación de la metafísica. Inicialmente, su oposición a la ciencia se deriva de su convicción de que ésta destruye la religión y la mitología; y cuando la mitología desaparece, sólo queda un vacío aterrador. El saber produce un efecto de desencanto. Nietzsche critica la ciencia por cuestionar su propia orientación; no puede proporcionar significación, sentido; sólo nosotros podemos proporcionarlo.

En Nietzsche la verdad es problemática. Quiere dislocar las pretensiones de objetividad porque cree que no podemos distanciarnos de nuestros intereses y deseos. Una de las implicaciones de su concepto de voluntad de poder (*Wille zur Macht*) es que siempre debemos buscar los valores suscitados por una argumentación, una actitud, una acción o un programa de educación. Siempre debemos indagar la razón por la cual las personas creen en lo que hacen. Toda acción promueve o acrecienta algún tipo de valor o de poder. Cualquier sistema de ley universal supondría un fortalecimiento de los criterios de un grupo respecto a otro: «Para oponerte a un tirano debes convertirte en tirano». Nietzsche es también

(*) Goldsmith's College. Londres, Reino Unido.

muy perspicaz en lo referente al lenguaje. Para él, la significación es el resultado del conflicto entre poderes: lo bueno es lo que el poderoso quiere que se considere bueno.

En cierto sentido, Nietzsche está próximo al existencialismo. Fusionó la filosofía con la psicología. Escribió sobre la muerte de Dios y examinó el nihilismo y las actitudes alternativas frente a un mundo absurdo. Fue un agudo crítico literario y movilizó los resortes de la literatura para comunicar su filosofía. Pasemos a examinar la columna vertebral de su filosofía: la voluntad de poder.

LA VOLUNTAD DE PODER

Nietzsche sostiene que la pulsión psicológica fundamental es la voluntad de poder. En *Zarathustra* la voluntad de poder es proclamada como la fuerza básica subyacente en todas las actividades humanas. Logros políticos y culturales, arte, filosofía, todo se explica en términos de la voluntad de poder. Incluso la lucha por la independencia (libertad) se hace por amor al poder.

La voluntad de poder se concibe como la voluntad de superarse a uno mismo de modo perpetuo. Nietzsche se ocupó del proceso de la superación de los impulsos. Mucho antes que Freud, creía que un impulso sexual, por ejemplo, podía ser canalizado hacia una actividad espiritual creativa, en vez de satisfacerlo directamente. En realidad, Nietzsche utilizó el término «sublimación» en el mismo sentido que hoy le daríamos.

Nietzsche consideraba que nuestros impulsos se hallan en un estado caótico. Pensamos de una manera y vivimos de otra; queremos una cosa y hacemos otra. Podemos repudiar o reprimir muchos de los impulsos, pero Nietzsche sugiere otra vía: la sublimación. Debemos «emplear» nuestras pulsiones y no debilitarlas ni destruirlas. Para él, la sexualidad no es más que el telón de fondo de algo más básico que se preserva en la sublimación: la voluntad de poder. La razón y la energía sexual no son más que formas de la voluntad de poder; la razón es su más elevada manifestación, en el sentido distintivo de que por medio de la racionalidad, la voluntad de poder puede hacerse más plenamente consciente de su objetivo.

La postura de Nietzsche se puede comparar a la de Hegel. En Hegel la fuerza fundamental no es la voluntad de poder, sino el *espíritu*, encaminado a la libertad y no al poder. La noción de la dialéctica en Hegel incluye simultáneamente preservación, cancelación y elevación. El término «sublimación» de Nietzsche es similar; un impulso sublimado se preserva, se anula y sube de nivel. La sublimación es consecuencia de una energía básica (la voluntad de poder), que se define en términos de un objetivo (poder) que permanece estable a lo largo de todas las metamorfosis. Este objetivo final es preservado, conservado, en medida no inferior a la energía, mientras que el objetivo inmediato se cancela; la elevación consiste en la obtención de un poder mayor.

La voluntad de poder siempre está en guerra consigo misma. La lucha entre la razón y el impulso es tan sólo una de las incontables escaramuzas. Todos los even-

tos naturales, toda la historia y la evolución de cada uno de los seres humanos consisten en una serie de tales contiendas. Todo lo que existe pugna por trascenderse y, por tanto, queda comprometido en un combate contra sí mismo.

He dicho que el poder tiene un significado específico en Nietzsche: autosuperación. Todo lo natural está imbuido de combatividad para sojuzgarse y trascenderse a sí mismo, y los seres humanos no pueden quedar al margen de esta panorámica total. El poder final se logra controlando, sublimando y empleando las propias pulsiones y no considerándolas malignas ni combatiéndolas. En la cúspide de la escala del poder se sitúan los que son capaces de sublimar sus impulsos: «El hombre que no quiera permanecer en la masa tan sólo necesita dejar de estar a gusto consigo mismo; debe seguir a su conciencia, que le grita: '¡Sé tu mismo!' En realidad, no eres todo lo que ahora haces, piensas y deseas» (Schopenhauer como educador).

El miedo y la pereza son las causas que impiden a las personas escuchar la voz de su verdadero yo, la llamada a adquirir cultura para comprenderse a sí mismos. Las personas no se atreven a ser ellas mismas, a su propia unicidad, porque tienen miedo de la represalia social. El problema fundamental del ser humano es cómo lograr una auténtica «existencia», en vez de permitir que sus propias vidas sean un simple accidente más.

Por consiguiente, la voluntad de poder es una fuerza creativa. La persona poderosa es la creativa, pero no es probable que el creador se atenga a leyes previamente establecidas. La disconformidad es condición necesaria de la autorrealización. El acto genuinamente creativo contiene sus propias normas y toda creación es una creación de normas nuevas. Pero es preciso recordar que la oposición de Nietzsche a las normas establecidas no le llevaron a repudiar la disciplina. Pensaba que el grado más elevado del poder está basado en el autodomínio, en la sublimación de los impulsos y en la organización del caos de las pasiones personales; por eso consideraba al asceta como uno de los seres humanos más poderosos.

La filosofía del poder de Nietzsche culmina en la visión del superhombre. El superhombre aparece como un símbolo del rechazo a toda conformidad con la norma, como la antítesis de la mediocridad y el embotamiento. El hombre es algo que hay que superar, y el hombre que se ha superado a sí mismo se convierte en un superhombre, un *Obermensch*.

Desde la perspectiva de Nietzsche, la masa ajena a la filosofía y al arte permanece «animalizada», mientras que el hombre que se supera (sublimando sus impulsos, sacralizando sus pasiones, estilizando su carácter) se convierte en un ser auténticamente humano, «suprahumano». La grandeza, tal como Nietzsche la concibe, conlleva una humanidad superior (1).

(1) Kaufmann, W., *Nietzsche: Philosopher, Psychologist, Antichrist*. Princeton, Universidad de Princeton, 1974.

AUTENTICIDAD Y APRENDIZAJE

Tras esta introducción general quisiera ahora pasar a tratar la visión nietzscheana de la educación. Para ello me baso, en gran medida, en la obra de David Cooper *Authenticity and Learning* (2). Se dirá que lo importante de este libro es que constituye una intervención política. Examinando esta obra podremos comprender con mayor claridad las vías por las que se llevó a cabo un intento de popularizar las ideas de derechas, en política y en educación, en un momento histórico importante.

Nietzsche se muestra muy crítico con todos aquellos que aceptan irreflexivamente las creencias y los valores establecidos. La vida sin autenticidad amenaza con convertirse en la condición normal y habitual, y Nietzsche dedica sus esfuerzos a combatir esta amenaza. El objeto constante de sus preocupaciones filosóficas es la autenticidad, aunque rara vez utilizó el término —si es que alguna vez lo hizo—. Antes de pasar a considerar lo que Nietzsche entiende por autenticidad, echemos un vistazo, como hace Cooper, a dos modelos inadecuados de autenticidad.

En el primer modelo, la persona se conceptualiza como una multiplicidad de «egos» pero sólo uno de ellos es el «real» o «verdadero». Se le denomina modelo «polónico» por las palabras que Polonius dirigió a su hijo: «Ante todo, sé fiel a tu propio yo». Cada persona tiene una esencia individual y el vivir de acuerdo con ella es el vivir auténtico. El modelo opuesto, llamado «dadaísta» por Cooper, sostiene que nada obstaculiza el poder de rechazar para elegir algo nuevo (3). La libertad para elegir de nuevo es total y no está constreñida por el propio pasado ni por las normas prevalentes de la lógica o la evidencia (los primeros trabajos de Sartre ejemplifican esta idea).

Nietzsche critica ambos modelos. Rechaza el modelo «polónico», que conlleva la idea de un «yo» que persiste sin cambio de esencia a lo largo de las vicisitudes de la existencia. Critica el introspeccionismo de este modelo y cree que el autoentendimiento debe llegar a través de un entendimiento o comprensión del mundo en el que uno vive. El «verdadero yo», «lo que somos», no es algo que esté obstruido por falsos «egos», sino una meta a alcanzar; es la persona que debemos llegar a ser mediante el esfuerzo. Nietzsche también era contrario al segundo modelo («dadaísta»), que ignora el hecho de que existen obstáculos reales; no podemos hacer, sin más, lo que nos gusta. Por ejemplo, no es posible comportarse como un guerrero samurai porque para ello hace falta que otros también actúen así. Cooper sostiene que las creencias y los valores, para ser inteligibles, deben situarse en el adecuado telón de fondo de la «forma de vida». De modo semejante, Nietzsche in-

(2) Cooper, D. E., *Authenticity and Learning: Nietzsche's educational philosophy*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1983.

(3) La visión que Cooper tiene del Dadaísmo es limitada. Únicamente se centra en su creencia en el derrocamiento de las convenciones y los *standards* previos; y así, al «despolitizarlo», distorsiona la idea de este movimiento.

siste en que el propio lenguaje es un creador de creencias y valores cuyo súbito trastoque despojaría de sentido a ese lenguaje.

Pues bien, entonces, ¿qué es la autenticidad? Para Nietzsche, la autenticidad está en relación con la capacidad de los seres humanos para interesarse por sí mismos: la capacidad de reflexionar sobre la propia personalidad, de valorar las situaciones en las que uno se encuentra, de examinar el lenguaje que se habla, de meditar sobre las metas a alcanzar en la propia vida, de considerar el mérito que se concede a las propias actividades, de analizar cómo se han adquirido las propias creencias, de determinar las propias reacciones emocionales, de pensar sobre la manera de ampliar los proyectos y posibilidades que ante uno se abren. Todas son potencias de la autoconcienciación, puesto que no se ejercitan por mera curiosidad intelectual, sino con la finalidad de influir en la propia manera de ser, actual o futura (4).

Cooper esclarece el significado de autenticidad apoyándose en los criterios de Martin Heidegger. Según éste, lo que diferencia a una persona de cualquier otra criatura es la capacidad de preocuparse por la naturaleza y la dirección de su existencia. Puede llamar «mía» a cada una de sus acciones, creencias y valoraciones, y asume la responsabilidad. Pero algunas personas casi nunca reflexionan acerca de su existencia. La autoconcienciación se atrofia en la concienciación de los objetivos inmediatos o planes de cada día. En algunas ocasiones, la persona es arrastrada a un tipo de acción o se deja llevar por la corriente de los criterios de moda. Heidegger llama «abandono» (5) a esta clase de «inautenticidad» y lo describe como una «absorción» en el mundo cotidiano —el inmediato, pasajero, atareado—, de modo que no queda tiempo para la existencia reflexiva. La persona auténtica vive con plena consciencia de las posibilidades de acción, de los credos y finalidades que existen (6).

CONTRA EL TECNICISMO

¿Qué es lo que Nietzsche consideraba erróneo en el sistema educativo de su tiempo? Aunque sus críticas iban dirigidas contra un determinado sistema educativo, gran parte de lo que decía tiene aplicación en la actualidad. Estaba muy interesado por el conflicto entre lo que hacían hincapié en la educación práctica, vocacional («los ganadores de pan»), y los teóricos de «torre de marfil» que daban importancia al saber por el saber («las solteronas»). Tenía plena consciencia de la necesidad de los estudios prácticos y del valor de la trabajosa erudición, pero sostenía que no eran constitutivos de la educación.

Nietzsche señala que el estrecho vocacionalismo práctico, utilitario, y el «saber por el saber» no son los polos opuestos que parecen a primera vista; en

(4) Cooper, D. E., *op. cit.*, p. 15.

(5) *Ibíd.*, pp. 18-19.

(6) Heidegger, M., *Basic Writings*. Londres, Routledge and Kegan Paul, D. Krell (Ed.), 1978.

realidad, es mucho más lo que comparten que lo que los diferencia. «El hombre del saber» es juzgado por lo que pronto ha adquirido, y su mente se convierte en un banco de aprendizaje; el hombre práctico es formado para ocupar su lugar en una sociedad adquisitiva. No hay grandes diferencias entre los dos. Nietzsche indica que ambas aproximaciones, la «práctica» y la «pura», tienden a fomentar instituciones que pueden ser notablemente semejantes en su forma, práctica y organización. Además, es inevitable que se imponga la especialización en la formación para los roles económicos, al igual que la iniciación a los sistemas disciplinarios del saber.

Y más aún, ambas aproximaciones tienen interés por suprimir a la persona «solitaria», «interior». La escolarización exclusivamente encaminada a producir personal para la economía no tiene tiempo para dedicarlo a la persona que desea permanecer al margen. Y una escolaridad que resalta exclusivamente la iniciación a disciplinas dominadas por criterios públicos de corrección no puede tener sitio para el desarrollo íntimo, emocional, de la persona. En suma, ni la aproximación «práctica» ni la «pura» pueden constituir la educación real, ya que ninguna de las dos es capaz de contribuir a la consecución de una vida auténtica (7).

La aproximación práctica, de «ganarse el pan», está asociada al tecnicismo, y en los escritos de Nietzsche hay una crítica implícita del mismo. El tecnicismo es la creencia en que las energías de los hombres y de las mujeres deberían aplicarse, fundamentalmente, al uso del poder tecnológico para incrementar el bienestar material. En el tecnicismo, todas las cuestiones se resuelven mediante un razonamiento calculador, de medios-fines. En realidad, el tecnicismo es otro término para expresar la «racionalidad técnica» o la «razón instrumental».

Básicamente, su argumentación sostiene que en el mundo natural todo se empieza por considerar como «reserva disponible»; en él todo está controlado y se extraen y cuantifican sus recursos. La naturaleza está subyugada. Después se dirige hacia lo social una aproximación similar; se dirige hacia los propios seres humanos. Las personas se convierten en meras unidades del cálculo tecnicista. La opinión de Cooper es que no hay nada erróneo en esta actitud, aunque algunos elementos de la idea tecnicista pueden, a veces, ser divertidos. Lo equivocado del tecnicismo es su pretensión de predominio, su tendencia a descartar otras actitudes. El tecnicismo monopoliza el concepto de la vida contemporánea; el pensamiento calculador se ha convertido en *la* forma del pensamiento.

El tecnicismo, claro está, adopta muchas formas. No sólo impregna la política gubernamental; predomina, asimismo, en esa sociedad más amplia en la que operan las escuelas. En el ámbito educativo se manifiesta como un enfoque que sostiene que el principal propósito de las escuelas es formar personas que contribuyan y se acomoden a una sociedad presidida por la idea tecnicista general (8). Se

(7) Cooper, D. E., *op. cit.*, p. 35.

(8) Para la vinculación escuela-industria véase el material preparado por la *Manpower Services Commission* que versa sobre la «Technical and Vocational Education Initiative» (TVEI).

ve reforzado por la organización del sistema escolar y, en especial, por los exámenes. El tecnicismo lleva implícitos ciertos fines, pero el problema está en que habría que reconsiderar esos fines. En suma, el tecnicismo refleja y respalda una mentalidad calculadora que asfixia la autenticidad.

CONTRA LA EDUCACIÓN LIBERAL

Además de criticar al tecnicismo, Nietzsche también elaboró una crítica de la educación liberal. Atacó la idea de que el fin primario de la educación debe ser la iniciación de los jóvenes al conocimiento y a los procedimientos incorporados en una variedad de disciplinas. Recientemente, éste fue el enfoque propagado por Richard Peters y Paul Hirst y sus discípulos, y durante la década de 1960 llegó a ser la posición dominante entre los filósofos de la educación de Gran Bretaña (9). A grandes rasgos, sostenían que, a lo largo de los últimos siglos, los seres humanos habían desarrollado unos modos disciplinados e interpersonales de evaluar las pretensiones de saber de una manera crítica y experimental. Entre estos modos se incluyen cánones de evidencia, criterios de verificación y de enjuiciamiento, reglas de conducta intelectual y procedimientos de investigación. Se sostenía que la racionalidad, la objetividad, la conciencia crítica y el rigor de pensamiento no se pueden alcanzar sino a través de la iniciación en esos modos (10). La persona educada es aquella que ha pasado por esta iniciación, en todas sus dimensiones. Cuando Cooper hace referencia a la visión que Peters tiene de la educación, como una iniciación a las formas del saber, emplea el término «Saber» con mayúsculas y entrecorillado.

Nietzsche hace comentarios hostiles contra el «Saber»; acusa a la educación liberal de ser enemiga del vivir auténtico. Para Nietzsche, uno de los objetivos primordiales de la filosofía es el establecimiento de valores que ayuden a comprender las situaciones difíciles y a enfrentarse a ellas. Cuando una persona comprende que una situación requiere *esta* acción y no *aquella*, le está dando un valor. Así, pues, la comprensión de las «situaciones» requiere entender su significación y es, en cierto sentido, conceptual. En contra de los filósofos liberales de la educación, Cooper afirma que no se puede pretender que sean únicamente los iniciados a varias disciplinas quienes se hallen en posición de «organizar su experiencia» de las situaciones que les salen al encuentro.

Cooper observa que Richard Peters y Robert Dearden ponen el énfasis no en la «autenticidad», sino en la «autonomía». Prefieren el término «autonomía» por su asociación con la crítica racional, con la idea de que hay razones para lo que uno piensa o hace. Cooper defiende el término «autenticidad» porque piensa que

(9) Peters, R., *Ethics and Education*. Londres, Allen y Unwin, 1966. Hirst, P. H. y Peters, R. S. *The Logic of Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1970.

(10) Sobre la idea de que la educación no se ocupa únicamente de buscar la verdad, la racionalidad y los ideales liberales, sino que además es, inevitablemente, política, véase Harris, K., *Education and Knowledge: The structured misrepresentation of reality*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1979.

el concepto usual de autonomía deja fuera demasiadas de las cosas por las que la gente debería preocuparse (11). En otras palabras, el hecho de dar razones debería ocupar un lugar menos relevante. La crítica de Cooper a los filósofos liberales de la educación está referida a las emociones. El punto de vista prevalente es que las actitudes emocionales se configuran mejor por medio del «conocimiento». Peters, por ejemplo, considera la educación de las emociones como una empresa enteramente cognitiva. En cambio, el criterio de Nietzsche es que la educación de las emociones por medio del «Saber» tiende a debilitar la capacidad emocional.

Peters y Hirst destacan que la iniciación al «Saber» es una iniciación a las actividades establecidas, gobernadas por normas. Al mismo tiempo, dicen que la sumisión a unas reglas de disciplina supone suscribir la apertura crítica. Ahora bien, Nietzsche se quejó frecuentemente del conservadurismo de las disciplinas y de la ilusión de la apertura crítica. Cuando Nietzsche se queja del conservadurismo del «Saber» está atacando la falsa noción de que está sujeto a normas y viene a decir que tiene un efecto constrictivo.

Siguiendo a Nietzsche, Cooper insiste en tres puntos: en primer lugar, las disciplinas en modo alguno están gobernadas por normas; en segundo lugar, existe una marcada tendencia de las personas a suponer que lo están; y en tercer lugar, esta tendencia puede producir la ilusión de una apertura crítica cuando, en realidad, la está asfixiando (12). Cooper indica que, dentro de una disciplina, determinados procedimientos pueden llegar a ser tan apreciados por los prácticos que se los acaba considerando reglas constitutivas de la disciplina porque las personas pueden perder la capacidad de concebir que existan vías alternativas. Y por eso la gente tiene la tendencia —nada sorprendente— a elevar sus procedimientos a la categoría de reglas. A los filósofos de la educación, como Paul Hirst, les gustan las analogías entre las disciplinas y los juegos de palabras. Pero hay un peligro: cuanto más se convengan los prácticos de que su manera de proceder está «reglamentada», más se aislarán de los objetivos de los otros. El hecho es que los que no están «dentro» de una disciplina pueden ofrecer una crítica seria a quienes sí lo están.

SABER Y PODER

Nietzsche afirma que la «volición de la verdad es voluntad de poder» (13). Es importante tener en cuenta que la voluntad de poder no es una fuerza universal y no hay que pensar en ella como origen de comportamientos. En cambio, sugiere que sería provechoso considerar cualquier comportamiento desde una perspectiva que se centre en las maneras en las que el comportamiento tiende a originar un aumento del poder del agente. Dicho de otra forma, la persona tiene tendencia,

(11) Cooper, D. E., *op. cit.*, p. 25.

(12) *Ibid.*, p. 60.

(13) Nietzsche, F., *Beyond Good and Evil*. Londres, Penguin, 1973. Nietzsche, F., *The Will to Power*. Nueva York, Random House, 1986. Esta obra es una selección de sus cuadernos de notas, publicados de forma póstuma.

por lo general sin darse cuenta, a aceptar las creencias y teorías que le otorgan poder. Esta investidura de poder es la razón efectiva, aunque no la oficial, de sostener la veracidad de algunas cosas.

¿Por qué conceptualizamos y damos forma a las creencias? Lo hacemos —dice Nietzsche— para poner en orden la mezcolanza de sensaciones, para controlar, regular y predecir; en suma, para incrementar nuestro poder. Necesitamos superar la importancia que conlleva un «miedo a lo desconocido». Siempre estamos dispuestos a dar por verdadera la teoría que nos familiariza con fenómenos extraños, o la creencia que puede encajar con suavidad en nuestro conjunto de creencias establecidas; por consiguiente, damos unidad a nuestra visión de las cosas, una unidad que es, en sí misma, una forma de organizar y centralizar el poder. Una vez forjada la creencia, nos resistimos a abandonarla a la vista de una refutación aparente, pues hacerlo significaría un retorno al caos intelectual, a la inseguridad y a la debilidad.

Nietzsche insiste en que debemos entender las expresiones «verdad» y «saber» en términos de poder (14) y en que ya es hora de que adoptemos las consideraciones pragmáticas como medida de la verdad y del saber. Lo que importa no es que se acepten las ideas y teorías únicamente cuando «convenga», pues, según Nietzsche, siempre ha sido así, aunque de una manera inconsciente, accidental. Lo importante es que, en muchos casos, el hecho de que una creencia o concepción confiera poder depende de la persona en cuestión. Diferentes personas obtienen una sensación de poder de diferentes cosas y diferentes concepciones; y es así porque valoran de diferente manera los aspectos de la vida. Por ejemplo, una interpretación religiosa del mundo confiere un sentido del poder al «débil» y «resentido», cuya autoestimación se ve afianzada.

Hay un sentido en el que la verdad y el poder son inalcanzables. Siempre habrá personas que no se contentan con ningún esquema o ninguna teoría generalmente aceptados. En ello, la voluntad de poder es, en gran medida, la voluntad de interpretar y reinterpretar. Durante cierto tiempo, una idea dominante será ampliamente aceptada y se utilizará todo lo que sea posible, pero después la voluntad de poder —con su tendencia a acrecentarse— hará lo posible por invadirla. Es un proceso «sisífico» de continua revaluación y reinterpretación.

¿Cuáles son las implicaciones educativas? Desde un punto de partida como el de Nietzsche, el peligro de la idea de iniciación al «saber» en su hincapié en lo fáctico y su supresión de la relatividad basada en propósitos y valores. Cooper nos pide que consideremos los discursos sobre la salud, la inteligencia, la criminalidad, la gramaticalidad, la enajenación, el amor. Las preguntas del tipo «¿ha empeorado la salud mental?», «¿son los negros tan inteligentes como los blancos?», «¿hablan los negros de Harlem un inglés gramatical?», o «¿puede haber amor asexual?» no tienen respuestas verdaderas o falsas, excepto en lo relativo a una elección de conceptos contestados que sirven a unos propósitos contestados de clasificación, orde-

(14) Esta es la idea que ha influido mucho en Foucault. Véase «Prison Talk: An interview with Michel Foucault», *Radical Philosophy*, 16, 1977, p. 15.

nación, tratamiento, control, tasación y políticas (15). Frente a esta dificultad de determinar las pretensiones que compiten en áreas problemáticas, la respuesta es, con demasiada frecuencia: «Carecemos de suficientes datos». Pero el problema está en que no sabemos qué tipo de datos buscar. Carecemos de consenso sobre los propósitos a los que el discurso debe servir. Cooper afirma que lo que hace falta (y lo que la concepción pragmática sitúa en primer plano) es la reflexión sobre los propósitos, los «poderes» a los que deberíamos querer que sirvieran nuestros esquemas conceptuales.

Así, pues, se deduce que la dirección de una disciplina y su proximidad a otras disciplinas puede cambiar radicalmente por una variación en la valoración de lo que hay que hacer, de lo que hay que explicar. La sujeción de una disciplina a normas puede quedar obsoleta por una variación de los fines y valores. Entonces ¿por qué hablar de reglas o normas? Mejor sería hablar de estrategias, políticas, aproximaciones, estilos. En pocas palabras, la epistemología de Nietzsche se opone a las exageraciones de lo fáctico y de lo sujeto a norma; él afirma que las pretensiones de veracidad y de adecuación conceptual están en relación con los valores y propósitos de la investigación. Vayamos ahora con esta concepción de los valores.

LA CRÍTICA DE LA MORALIDAD

¿Cómo surgió la moralidad? Este es uno de los guiones de Nietzsche: Erase una vez una comunidad que dedicaba el tiempo y las energías a defenderse de sus enemigos. En aquellos tiempos se admiraba a los individuos fuertes, a los guerreros. Sin embargo, una vez garantizada la seguridad de la comunidad, los individuos fuertes suponían una amenaza para la comunidad. Entonces los débiles se agruparon para establecer un sistema de reglas que limitase la actuación de los poderosos. Los valores codificados en el sistema de normas eran tales como la piedad, la caridad, la humildad, la mansedumbre, la igualdad de derechos y el «poner la otra mejilla», que servían para quitar la fuerza a los poderosos, en beneficio de los más débiles. Por tanto, la moralidad es un dispositivo utilizado por el débil para asegurar o mantener su poder frente a los individuos potencialmente peligrosos. La moralidad es una forma de voluntad de poder.

Según Nietzsche, la creencia en la igualdad y la universalidad de los valores es absurda por una serie de razones: Ignora el «orden de rango» entre los hombres, las diferencias fundamentales en las capacidades, el carácter y las potencias que hace perversa la suposición de que todos los hombres deben lo mismo o son acreedores de lo mismo; también ignora la peculiaridad y unicidad de las situaciones en las que tienen que actuar los hombres.

Sin embargo, Nietzsche tiene su propia «tabla de valores». Pensaba que era incomprendible la idea de una persona sin valores ya que para actuar hay que que-

(15) Cooper, D. E., *op. cit.*, p. 85.

rer y para querer algo hay que darle un valor. Entre los valores que Nietzsche admira se incluyen la honestidad consigo mismo, la conquista del miedo, la desconfianza hacia la opinión recibida y erudita, el sentido de la historia, la autodisciplina, no querer nada que esté fuera del alcance de la propia capacidad, la plena consciencia de esa capacidad, la capacidad de mandar y obedecer, la negativa a lamentar o traicionar los propósitos que uno ha elegido, la abstención de la mera crítica negativa, la disposición para cambiarse a sí mismo y la facultad de convertir los sufrimientos y la enfermedad en nuevas fuentes de energía. Nietzsche despreciaba a los insignificantes y a los mediocres; sus propios valores son sólo aplicables a los «hombres superiores», aquellos que están «fuera del rebaño».

Para Nietzsche, toda persona busca la maximización de su poder aun cuando, como en el caso de los mártires, parezca estar haciendo lo contrario. La moralidad y, por ende, la educación moral constituyen la tentativa de los débiles para dominar con medios diferentes y más refinados.

Lo que se debe hacer, según Nietzsche, no es librarse del código moral, sino «acabar con su tiranía» sobre los que son capaces de sobresalir del «rebaño». La mayoría de las personas, «el rebaño», es incapaz de vivir una vida auténtica: «La mentalidad del rebaño debe regir en el rebaño, pero sin tener más amplio alcance» (16). Por eso preconiza la formación moral para el rebaño y no para los individuos excepcionales. Los individuos superiores alcanzan el poder viviendo de acuerdo con los valores de Nietzsche.

EL «SUPERHOMBRE»

Nietzsche creía que los objetivos educativos deberían definir las formas y los dispositivos políticos y económicos de una sociedad. Cooper lo explica:

«Esta consideración se debía, en parte, al completo escepticismo de Nietzsche respecto a las panaceas sociales que abundaban en su tiempo. Fourieristas, saint-simonianos, cabetistas, benthamitas, marxistas, blanquistas y otros muchos rivalizaban en la confección de remedios políticos y económicos infalibles. En medio de esta cacofonía optimista, la de Nietzsche era una voz desalentada. El 'progreso', por ejemplo, en forma de avance económico y tecnológico, no era más que una quimera y sólo produciría la 'enanización' y la 'homogeneización' de los hombres. Por lo que respecta al 'movimiento democrático', éste no sólo era una forma decadente de organización política, sino también una corrupción y una degradación del hombre» (17).

Para Nietzsche, los remedios sociales no sólo son quiméricos, sino también erróneos, pues tratan a los hombres *en masse*; nos impiden contemplar a los individuos especiales, que son los únicos que representan una superación del género humano. La meta de la «verdadera» educación es la producción de genios: el «su-

(16) Nietzsche, F., *Will to Power*, citado por Cooper, D. E. *op. cit.*, p. 92.

(17) Nietzsche, F., *Beyond Good and Evil*, acotado por Cooper, D. E. *op. cit.*, p. 113.

perhombre», su metáfora del individuo totalmente auténtico que crea valores y significados para sí mismo. Solamente a través de la educación podrían surgir esos valores y significados de una manera intencional y en número significativo. Nada debe impedir que los individuos intenten «superarse» a sí mismos.

Cooper nos recuerda que la aristocracia nietzscheana es la del espíritu, no la de la propiedad agraria o industrial, y agrega que la emergencia del «superhombre» exige que la mayoría permanezca en «el rebaño» (18). Intenta demostrar que la preocupación de Nietzsche por unos pocos es compatible con la preocupación por todos los hombres y, en realidad, necesaria para estos efectos. En cierto sentido, la educación «de hombres superiores» se lleva a cabo por el bien de todos. La educación es fundamental precisamente porque la «verdadera» educación de una minoría redundará en el bien de todos.

Nietzsche creía que todos deberíamos valorar al «superhombre», pero la sociedad nos ha convertido en seres decadentes y desacreditamos al «superhombre» con el descrédito de los «individuos especiales», induciendo el miedo a los mismos y haciendo de lo normal, lo corriente y cotidiano, objeto de admiración. La moralidad, la religión, el igualitarismo, la cultura popular y el socialismo traen consigo la decadencia. Son los instrumentos que sustentan la autoestima de los mediocres. Nietzsche los critica por su tendencia niveladora, cuando lo que justifica a la sociedad es el propósito de engendrar al «superhombre».

¿Es posible identificar a una persona real que represente para Nietzsche el «hombre superior», la persona auténtica? Se han sugerido nombres que van desde Sócrates hasta Hitler. Cooper cree que, para Nietzsche, Goethe era un hombre que había logrado vivir según su concepción de lo que debía ser la persona. Uno de los temas dominantes en los escritos de Goethe es la evitación de dos peligros. El primero es tener una concepción de sí mismo y de la marcha de las cosas tan rígida que las capacidades y los talentos no puedan aflorar ni ejercitarse. El segundo es el desenfundado catapultarse dentro de cualquier proyecto sin más bagaje que una endeble concepción de la propia persona y de las limitaciones impuestas por la naturaleza de las circunstancias. Cooper elogia la noción de libertad en Goethe:

«Al igual que en Nietzsche, esta noción no es jurídica ni política. (...) La libertad no es cuestión de posesión de derechos ni de ausencia de interferencias por parte de la autoridad. (...) La libertad es una propiedad de la personalidad: el hombre libre es una persona de determinado tipo y no alguien que esté libre de una u otra coacción. Para empezar, requiere un recto entendimiento, sobre todo de las propias limitaciones y de las que vienen impuestas por condicionamientos políticos. Requiere facultades de resistencia y, en primer lugar, la facultad de mantenerse firme frente a la seducción de las ideas de moda; en segundo lugar, la resistencia contra las pasiones y los caprichos del momento que ponen en peligro la posibilidad de una autodirección disciplinada» (19).

(18) Los simpatizantes de Nietzsche, como es natural, aducirán que ésta es una cuestión lógica más que una prescripción política.

(19) Cooper, D. E., *op. cit.*, p. 128.

Así, pues, la libertad se realiza en la creatividad disciplinada. La disciplina es tan sólo una señal de libertad cuando es impuesta para finalidades creativas. No hay libertad en el hábito regular. Nietzsche admira la noción de libertad de Goethe, su disciplina, su armonía, su control de las pasiones, su «autorrespeto» y su autocreación; cualidades, todas, del «hombre superior». Y el «hombre superior» es lo que tiene que nacer de la educación.

CRÍTICAS DE LA APROXIMACIÓN DE NIETZSCHE

Una vez expuesta la interpretación de Cooper sobre la filosofía educativa de Nietzsche, quisiera hacer algún comentario al respecto. Comencemos por la visión del tecnicismo en Cooper:

«Pero es muy importante el poder del tecnicismo para controlar elementos de la «superestructura», de los órganos de opinión y de la ideología. Si la tecnología va a crecer —y tiene que hacerlo para evitar el colapso—, la gente debe desearlo, y hay muchas formas de estimular ese deseo. La publicidad es tan sólo la forma más evidente, que consigue que la gente dé un valor preeminente a la posesión de bienes materiales» (20).

Cooper escribe sobre el poder del tecnicismo como si fuera un ídolo autoorganizado. ¿Cómo podría asumir por su cuenta el control de elementos de la superestructura? Ciertamente, esto supone dar existencia real al tecnicismo, tratando un producto social como si fuera una cosa natural. El tecnicismo no es un mera actitud, sino una táctica empleada por ciertos grupos, que lo encuentran útil para adquirir más poder. Cooper se equivoca al decir: «Si la tecnología va a crecer..., la gente debe desearlo». La tecnología no aumenta porque así lo quiere la gente; crece porque ésa es la lógica del capitalismo. El tecnicismo no es el producto inevitable de la sociedad «industrial», sino el resultado de una forma particular de «industrialismo» que organiza la producción para el beneficio y no para la utilidad, que se ocupa de lo que es vendible y no de lo que es valioso.

En mi investigación en escuelas me he encontrado con una discrepancia entre lo que dicen y lo que hacen algunos profesores de Artesanía, Diseño y Tecnología (CDT) (*). Al preguntarles sobre la principal justificación de la enseñanza de CDT ellos hacían hincapié en su aptitud «para estimular y desarrollar una mente independiente que pueda reflexionar e intervenir creativamente para mejorar la calidad del mundo hecho por el hombre» (*sic*). Pero lo que realmente hacían con los alumnos se basaba en los procedimientos y las prácticas de la industria manufacturera. Los profesores hablaban de lo que denominaban «problemas humanos reales y auténticos» (como el diseño de aparatos para minusválidos), pero en su mayoría sostenían las asunciones de la industria manufacturera y su interés por el beneficio.

(20) Cooper, D. E., *op. cit.*, p. 43. Los puntos de vista de Cooper sobre el tecnicismo se basan en los trabajos de Heidegger. Véase el importante ensayo «The Question Concerning Technology», en D. Krell (Ed.), *Martin Heidegger: Basic Writings, op. cit.*, p. 287.

Es preocupante que tantos profesores de CDT piensen sólo en los medios (solución de problemas) y que raras veces planteen cuestiones sobre los fines y los valores, las funciones sociales y los efectos de la ciencia y la tecnología. En las escuelas, el papel de la tecnología no se considera problemático. Casi nunca hay en la escuela alguien que plantee cuestiones sobre la «racionalidad técnica»: ¿hay algunas formas de experimentar la realidad que estén bloqueadas por la ciencia?, ¿es el «Arte» una especie de «reserva», un lugar donde pueden existir todas las experiencias que están marginadas por la ciencia?, ¿es la ciencia capitalista una ideología?, ¿de qué manera es un instrumento de control?

También yo estoy en contra del crecimiento del tecnicismo y del avance del positivismo, pero lo que Cooper no consigue ver es que el tecnicismo acompaña al capitalismo y emana de él. El tecnicismo, al igual que la ciencia positivista o la «cultura de masas», suele convertirse en el chivo expiatorio de todos los males para quienes no quieren hacer una crítica marxista del capitalismo. Estas personas suelen gozar de grandes simpatías porque son radicales, pero no son socialistas; propenden a preconizar una cultura «alternativa» y no una cultura de oposición. Hay una sencilla distinción teórica entre «alternativo» y «oposicionista», o sea, entre alguien que se limita a encontrar una manera de vivir diferente y desea que le dejen en paz y alguien que encuentra una manera diferente de vivir y, a la luz de la misma, quiere transformar la sociedad (21). Las gentes que adoptan estilos de vida «alternativos» suelen ser lo suficientemente ricos como para iniciar una nueva vida en las verdes campiñas o en la Selva Negra, donde pueden reflexionar y meditar sobre el *ser* y la *existencia*; no están interesados en cambiar la sociedad por medio de la lucha política.

Yo argüiría que las dos aproximaciones a la escolarización, la académica y la vocacional, representan la separación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual. El desarrollo del capitalismo ha supuesto una creciente división del trabajo. La clase obrera ha perdido el control del proceso laboral y ahora son los trabajadores intelectuales los que controlan el saber. La separación entre trabajo intelectual y manual ocasiona no sólo el elitismo del primero, sino también la alienación de los trabajadores manuales. Es una lástima que Cooper no pueda ver que ambas aproximaciones, la académica y la vocacional, son necesarias para mantener la jerarquía de lo intelectual sobre lo manual en una sociedad capitalista. Los obreros seguirán en una posición social subordinada mientras no se les conceda una oportunidad de adquirir conocimiento para controlar sus procesos laborales. Por consiguiente, los profesores socialistas deben buscar la oportunidad de explicar a los alumnos las consecuencias de la división entre cabeza y mano y procurar integrar en el currículum el trabajo intelectual y el manual (22).

(21) Efectúa esta distinción Williams, R., «Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory», en R. Dale et al. (Eds.) *Schooling and Capitalism: A sociological reader*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1976, p. 296.

(22) Braverman, H., *Labour and Monopoly Capital*. Nueva York, Monthly Review Press, 1974. Sohn-Rethel, A., *Intellectual and Manual Labour*. Londres, Macmillan, 1978.

Nietzsche insiste en que sólo el hombre es portador de valores, en que no es la sociedad la que debe determinar lo que es válido, sino el hombre como ser particular, y en que las percepciones que el hombre puede alcanzar no son «subjetivas», sino relativas y «perspectivistas». El «perspectivismo», principio actuante que el individuo necesita para adoptar más de una perspectiva de la verdad, es la clave para comprender muchas de las aparentes contradicciones de Nietzsche, quien adopta perspectivas contradictorias por sistema. Creo que ésta es la razón por la que algunos le consideran relativista escéptico (no relativista extremado), mientras otros le ven como pragmático. He aquí un ejemplo de relativismo: según Nietzsche, «la acción está totalmente desprovista de valor; todo depende de *quien* la realiza. Un mismo 'crimen' puede ser el mayor de los privilegios, en un caso y, en otro caso, un estigma» (23).

Lo que me parece objetable es la visión de Nietzsche sobre la formación moral, que es buena para el «rebaño»; y así puede continuar existiendo la sociedad, tal como es, para que unos pocos individuos auténticos puedan ir en pos de sus elevados valores. Se parece bastante a la creencia victoriana (el «thatcherismo») está resucitando muchos aspectos de la moralidad victoriana) de que la organización de las clases bajas será la garantía de supervivencia de las altas. Cooper lo expone así:

«Si por 'enseñanza moral' se entiende algo similar a la formación moral o el estímulo para cumplir con las costumbres sociales, no es, en absoluto, lo que Nietzsche quería cambiar; no, en el caso de la mayoría de las personas, el 'rebaño'. Lejos de desear un quebrantamiento general de la tradición, Nietzsche considera el cumplimiento general con la misma como una condición previa para la consecución, por parte de algunos, de unos 'valores más elevados'» (24).

¿Cuáles son esos valores más elevados? La lucha y la voluntad para acrecentar el poder (espiritual). El valor de un hombre reside en su disposición para emprender las más arduas tareas individuales con independencia del valor moral de su aceptación. La voluntad de poder es un principio relacionado únicamente con el ser y la moralidad de personas individuales. El *ethos* de los grupos es dictado por el líder carismático. Nietzsche escribe sobre el individuo heroico como si esa persona permaneciera totalmente al margen del nexo social. No parece ser consciente de la obra de Marx y otros, quienes afirman haber demostrado que tener «un yo» supone estar implicado en un sistema de convenciones sociales y lingüísticas. El individuo es social (25).

Para Nietzsche, la historia es la historia de los grandes hombres con ideales heroicos y capacidad para la autoinmolación. La historia carece de «propósito»; Nietzsche está en contra de la idea (hegeliana) del progreso inevitable. La historia no tiene más función que la de proporcionar ocasiones para la generación de la grandeza; la meta de la humanidad no puede estar más que en sus especímenes

(23) Nietzsche, F., *Will to Power*, citado en Cooper, D. E., *op. cit.*, p. 105.

(24) Cooper, D. E., *op. cit.*, p. 108.

(25) Sobre este punto, véase Ollman, B., *Alienation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1971, p. 106.

superiores. Según Lionel Trilling, la insistencia de Nietzsche en que solamente importa la generación de grandeza es claramente «el punto fundamental de su filosofía de la historia y de su teoría de los valores, y la clave de su ética 'aristocrática' y su oposición al socialismo y a la democracia» (26). Hacia el final del libro, Cooper confiesa que «hay un rasgo del pensamiento de Nietzsche que resultará indigerible para algunos». Es su naturaleza aristocrática: «La 'verdadera' educación es tan sólo para unos pocos. (...) El 'aristocraticismo' se expande por toda la filosofía de Nietzsche, e incluso la organiza» (27).

Yo esperaba algunas indicaciones concretas sobre la manera de aplicar en el aula la aproximación nietzscheana, pero no las hay. Cooper, sin embargo, pone de relieve las actitudes que van a impregnar lo que sucede en la escuela. Se incluye entre ellas un estudio de la manera de sostener los dogmas, una determinada sensibilidad para las metáforas y los lugares comunes que envuelven un tema, el intento de dar una significación a la propia vida, una disposición «lúdica» para someterse a la disciplina de la discusión y, al mismo tiempo, mantenerse libre para revalidar o volver a valorar. Todas estas actitudes se van a «incubar» en una educación que se mueve en torno a la noción de autenticidad.

La disertación de Cooper tiene una cualidad abstracta porque no hay discusión sobre el currículum escolar. En la enseñanza de la historia, por ejemplo, ¿impondría esta aproximación dejar a un lado la historia económica, la social y la oral para estudiar al Gran Hombre?; ¿y qué sucede con la enseñanza de la religión en las escuelas?

«Dios ha muerto». Esta fue la expresión metafórica de Nietzsche para decir que la creencia en el Dios cristiano ya no era sostenible. Él presenta la muerte de Dios como un simple hecho de la vida moderna. En un primer momento, Nietzsche lo consideró un desastre y luego se alborozó con la necesaria reconstrucción que se requería. Su argumentación antirreligiosa y atea se basa en la consideración de que la creencia en Dios provoca un empobrecimiento de nuestras vidas. El cristianismo predica la denigración de la vida sensorial y eso nos lleva al desprecio de «lo que es real en el mundo». La creencia en la inmortalidad personal, aparte de ser intolerablemente igualitaria, menoscaba la seriedad de la experiencia humana del tiempo irrecuperable, al «mitologizar» el tiempo en una perpetuidad espúrea llamada «eternidad». En otras palabras, la compensatoria creencia en el cielo reduce el valor y la dignidad de la existencia física. Ahora bien, la adopción del punto de vista nietzscheano ¿significa la abolición de la instrucción religiosa en las escuelas? Teniendo en cuenta que la filosofía se discute separada de todo tratamiento concreto de la enseñanza y del currículum, el libro de Cooper me parece obra de un teórico de la educación que no ha enseñado nunca en las escuelas. Cooper nos dice que entre las cosas que los profesores deben promover se encuentra la elaboración de nuevas metáforas, la sugerencia de nuevas analogías, el atajo del camino a través de las viejas clasificaciones y la oposición a la tradición y la ortodoxia. Estoy de acuerdo, pero me temo que no funcionará. No es suficiente

(26) Stern, J. P., *Nietzsche*. Londres, Fontana/Collins, 1978, p. 61.

(27) Cooper, D. E., *op. cit.*, p. 110.

elaborar nuevas metáforas en un mundo donde mueren de pobreza y hambre millones de personas explotadas y oprimidas.

El libro de Cooper ejemplifica una oposición (respetuosa) a la ortodoxia en su apreciación de los «filósofos liberales de la educación». Ellos, desde su base en el *Institute of Education* de Londres, primero definieron y luego dominaron la filosofía de la educación en Inglaterra. Hace una década, el «absolutismo» de Richard Peters y Paul Hirts fue criticado por sociólogos de la educación, tales como Michael F. D. Young, Nell Keddie, Chris Jenks y otros (28). Estos escritores basaban sus argumentos, en gran medida, en una perspectiva fenomenológica: las obras de Husserl, Schutz, Heidegger, Sartre y Merleau-Ponty, filósofos con tendencia a excluirse de la tradición «inglesa». En la fenomenología, el sujeto humano se considera fuente y origen de todo significado; pero no se consideró con suficiente detenimiento si el sujeto podía ser producto de condicionamientos sociales y, al tiempo, productor de los mismos. En represalia, los filósofos liberales de la educación dijeron que los citados sociólogos fenomenológicos eran abiertamente «infilosóficos», que no conocían las formas del «argumento racional» y que no comprendían la naturaleza del saber (29). Ahora Cooper ataca la fortaleza desde dentro.

En la Alemania del período entre guerras, y en Francia e Inglaterra desde la Segunda Guerra Mundial, Nietzsche ha tenido reputación de pensador existencial; por eso no me sorprende descubrir que Cooper sigue la fenomenología heideggeriana. Tiene razón al decir que los filósofos liberales subestiman la importancia de la emoción. Ellos piensan que hay una entidad superior, llamada «razón», que puede —y debe— controlar las emociones. Para Nietzsche, las influencias rectoras de la emoción y el sentimiento son previas al razonamiento claro, previas tanto temporalmente como en importancia. Su estilo literario emotivo, lleno de metáforas, aforismo y parábolas, refleja esta prioridad, pero confunde a los críticos racionalistas que ven la emoción como algo que hay que evitar, como fuente de distorsión o error.

John Colbeck ha sugerido que, aunque la autenticidad es uno de los elementos importantes en la filosofía de Nietzsche, el «perspectivismo» y la voluntad de poder constituyen las ideas más originales e influyentes de su obra. Colbeck se ha preguntado si el énfasis que Cooper pone en la autenticidad, y no en la voluntad de poder, constituye una prudente estrategia a corto plazo para evitar el antagonismo que podría provocar la tesis de la voluntad de poder entre los filósofos liberales (30).

Estos filósofos sostienen que ellos tratan con hechos, cosa distinta de los valores, y se retiran a una posición que consideran (equivocadamente) neutral e impar-

(28) Jenks, C. P. (Ed.), *Rationality, Education and the Social Organization of Knowledge*. Routledge and Kegan Paul, 1976.

(29) Para la «nueva» sociología de la educación, su rechazo de la filosofía liberal de la educación y la adopción de una perspectiva fenomenológica, véase Sarup, M., *Marxism and Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1978.

(30) La revisión que hace J. Colbeck del libro de Cooper sobre Nietzsche aparece en el *Journal of Education for Teaching*, 10 (3), 1984.

cial. Pero se podría aducir que sostener valores, del tipo que sean, significa ser parcial. No obstante, Peters, Hirst, Dearden y otros han convencido a generaciones de profesores de filosofía de que la educación se debe contemplar como ellos lo hacen: como la iniciación a las seis o siete «formas del saber».

Al recorrer sus escritos, es difícil hallar una manifestación de sus premisas; hay que inferirlas de las conclusiones y de los métodos y la dirección de la argumentación. Ellos hacen afirmaciones circulares, autorreferenciales o arbitrarias y, al mismo tiempo, desaprueban dichas afirmaciones. Los valores que dicen que son enormemente importantes, para ellos personalmente, son presentados como ideales de un género pseudoobjetivo o universal para todos los que se ocupan de la educación. Ellos ejemplifican, y recomiendan implícitamente, una filosofía de la vida, al tiempo que pretenden estar haciendo algo distinto (filosofía especialista). En suma, la filosofía inglesa de la educación es, y recomienda, una estrecha filosofía de la vida. Lo que a mí me inquieta especialmente es su retirada hacia una posición «neutral» o «imparcial». En términos políticos, eso significa que mientras que se maltrata y mutila la educación, los filósofos liberales de la educación no hacen ni dicen nada.

Que yo sepa, los filósofos liberales de la educación nunca han tenido en consideración el poder, la naturaleza y el papel que juega el poder del Estado capitalista y cómo éste determina la educación (31). La filosofía nada tiene que ver con la política; la filosofía de la educación está más allá de la política. Ahora bien, una característica confortante del pensamiento nietzscheano es, aparte de su falta de interés por los problemas de epistemología, su hábito de convertir todo problema epistemológico en un problema sobre el poder-saber. La cuestión kantiana de «¿qué puedo saber con certeza?», es sustituida por la de «¿qué tipo de saber podría reforzar mi voluntad y mi ser?». La voluntad de saber es una manifestación de la voluntad de poder.

Nietzsche sostiene que «este mundo es la voluntad de poder y nada más». Como hemos visto, la voluntad de poder es el impulso que está detrás de la adquisición, la ordenación y la creación del saber y detrás de la creatividad misma. Este principio nos posibilita la distinción entre diferentes acciones según la fuerza o la debilidad de la voluntad aplicada a las mismas. Pero el problema radica en lo siguiente: ¿cómo daremos cuenta de la mera variedad de los fenómenos en los que se objetiva esta misma voluntad?, ¿es realmente convincente la afirmación de que el aprendizaje, la enseñanza, el cuidado y el amor de una persona *implican* meramente la voluntad de poder y «nada más»?

Discrepo, asimismo, de la creencia nietzscheana en que la importancia del saber que cualquier hombre pueda tener dependerá de si es un superhombre o de si forma parte de la multitud, del rebaño. Los socialistas replicarían que se trata

(31) Como introducciones a este tema, véanse Held, D., *et. al.* (Eds.), *States and Societies*, Oxford, Martin Robertson (en asociación con la Open University), 1983; Jessop, B., *The Capitalist State*, Oxford, Martin Robertson, 1982.

de una idea antidemocrática, elitista; ellos siempre han preconizado una distribución justa y equitativa del saber y de todo lo demás.

La «vida» es, para Nietzsche, una recusación de todo lo que está enfermo y próximo a la muerte; la vida es cruel con lo débil y viejo que haya en nosotros o a nuestro alrededor, es una perpetua lucha entablada siempre a expensas de otra vida. Esta concepción de la vida como proceso bélico está muy en deuda con Darwin. No obstante, existe una diferencia: Darwin considera que «la adaptación y la evolución de las especies» están originadas por los números; Nietzsche, en cambio, pone de relieve las probabilidades en contra de la supervivencia de las estructuras vivientes complejas, estructuras que son sumamente vulnerables y tienen un valor proporcional a la complejidad. Dicho con otras palabras, Darwin está a favor de los muchos y Nietzsche venera al ser único. En la perspectiva de Nietzsche, la cantidad pone en peligro la calidad.

Esta opinión es muy común en los debates contemporáneos sobre la educación. El argumento «más es peor» siempre se utiliza para justificar el elitismo y limitar la educación de la clase trabajadora. Cooper, que no es más que el último de la serie que va desde Eliot, Wain y Amis hasta Cox y Dyson, afirma que el compromiso con una actividad determinada es el compromiso de alcanzar los niveles más elevados, pero respecto a la mejoría total del nivel intermedio. Es increíblemente elitista su noción, implícita en el libro, de que deberíamos aspirar a producir Goethes. Así utilizado, «Goethe» es una construcción ideológica modelada por determinadas personas, por razones determinadas y en un determinado momento, y a ello contribuye la descripción de Goethe que hace Cooper (32). En contraste, la visión marxista hace hincapié en la educación para todos de manera que, de hecho, *más* personas puedan realizar plenamente sus potencialidades.

Cooper admite que «hay en Nietzsche doctrinas —la del eterno retorno, por ejemplo, o la de la descripción ‘vitriólica’ de la mujer— que me parecen difíciles de aplicar» (33). J. P. Stern, sin embargo, es mucho más claro respecto a algunos de los aspectos negativos de la obra nietzscheana: él siente a menudo «una incomodidad que linda, a veces, con la irritación. Una fuente obvia de irritación parece hallarse en las notorias opiniones de Nietzsche sobre ciertos temas —como la guerra, la raza, la nacionalidad, la mujer— a los que, por buenas o malas razones, estamos sensibilizados» (34). Las preferencias de Nietzsche son claras: siempre está a favor del hombre único y contra el rebaño, a favor del genio y no de la justicia; prefiere la inspiración a la competencia profesional, y lo heroico —en todas sus manifestaciones— a todo lo que es «humano, demasiado humano».

Frecuentemente, las ideas de Nietzsche se han utilizado ideológicamente contra la clase trabajadora. Anteriormente mencioné cómo veía él en la caridad cris-

(32) He leído en alguna parte que cuando las tropas aliadas entraron en los campos de concentración, se pudo saber que muchos de los directores o comandantes se entretenían en su tiempo de ocio leyendo a Goethe.

(33) La hipótesis del eterno retorno hace referencia a la eliminación del débil, dejando retornar únicamente a los fuertes.

(34) Stern, J. P., *op. cit.*, p. 59.

tiana la subvención de una raza de señores, con vitalidad fuerte y autosuficiente, por una raza de esclavos débil y autoaborrecida. (En tal interpretación, toda la ética se convierte en la imposición por el débil de una ética castrante a los fuertes, una artimaña por medio de la cual los señores quedan infectados por una mentalidad de esclavos.) Esta noción de *resentimiento* fue invocada por la burguesía decimonónica como la envidia necia y destructiva que los desheredados sienten, siempre y universalmente, por los pudientes, negando así categóricamente que el descontento de los de abajo, desde Peterloo hasta la Comuna de París, tuviera sus orígenes en la explotación económica.

Y una vez más, en el siglo XX, la retórica de Nietzsche se convirtió en pieza central de la ideología del fascismo:

«Con su heroísmo de lo arduo, su escepticismo frente a todas las soluciones tradicionales, su rechazo radical de todo lo grácil y fácil, su ocasional orgullo en la desesperación y su validación por medio del sufrimiento y el sacrificio se convirtió en la ideología dominante y la 'tabla de valores' de Alemania en la era de las dos Guerras Mundiales. (...) Leyendo la literatura del nacionalsocialismo ya no se puede ignorar la manera en la que su retórica juega con la necesidad del sacrificio o la naturaleza exigente, pero 'autovalidante', de la lucha y con el valor de la autenticidad visto como el compromiso del hombre con su tarea sumamente difícil» (35).

Nietzsche afirma que el único imperativo absoluto que el hombre debe obedecer es el de su potencial interior: cualquier cosa que el hombre llegue a ser deberá indicar la dirección y la meta de sus intensos esfuerzos, de su voluntad. La autenticidad es la coincidencia deliberada de lo que el hombre es con aquello que puede llegar a ser. El problema de la argumentación de Nietzsche es que él no puede decirnos cómo distinguir entre el fanatismo que va acompañado por la mala fe y su propia creencia en el valor incondicional de la autorrealización. Después de todo, la autenticidad fue uno de los dogmas primordiales del fascismo y nadie llegó más cerca de la plena realización de los «valores» autocreados que Adolf Hitler.

Yo quiero aducir que la existencia «inauténtica» es el resultado de condicionamientos sociales y económicos y que pensar que la educación, por sí misma, puede cambiar la sociedad no es más que idealismo. En su crítica del existencialismo alemán, Theodor Adorno sostiene que la noción de autenticidad implica una condición social en la que las relaciones con los demás y, por tanto, con uno mismo son simples y transparentes. Defender tal posición en una sociedad en la que las relaciones sociales no son simples ni transparentes ayuda a mantener las formas de dominación en dicha sociedad. Como agudamente señala Adorno en *The Jargon of Authenticity*, estimular a las personas a buscar la autenticidad por medio del esfuerzo personal o educativo supone abdicar de la verdadera responsabilidad de cambiar la estructura de clases que está en la raíz de la vida «inauténtica» (36).

Si, como Cooper sostiene, toda la empresa filosófica de Nietzsche fue educativa, ¿por qué ni siquiera menciona las opiniones de Nietzsche sobre la mujer y so-

(35) Stern, J. P., *op. cit.*, p. 112.

(36) Adorno, T., *The Jargon of Authenticity*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1973.

bre la guerra?, ¿por qué se mantiene tan estrepitosamente silencioso con relación a las conexiones entre la filosofía de Nietzsche y el fascismo? Cooper, inteligentemente, se centra en los aspectos educativos de Nietzsche y no dice nada sobre las consecuencias políticas de su pensamiento. Sé que hay quienes dicen que la filosofía de Nietzsche, tan extrema como es a su manera contradictoria, no respalda a la derecha ni a la izquierda. Eso es un disparate. Cuando Nietzsche ataca el naciente movimiento internacional socialista y su credo en la igualdad y el progreso, cuando explica que la meta de la humanidad está en sus especímenes superiores, queda claro que está reaccionando contra las ideas políticas de la Revolución francesa, contra las ideas sociales de Rousseau y de los economistas políticos ingleses. Yo sostengo que toda teoría antiigualitaria es, necesariamente, antimarxista. Marxismo y «nietzscheanismo» son incompatibles. Ser nietzscheano significa ser contrario al marxismo.

CONCLUSIÓN

Hasta cierto punto siempre interpretamos las obras filosóficas a la luz de nuestras propias inquietudes. Reflexionando, una vez más, sobre el significado del texto de Cooper, me vienen a la mente los extremos siguientes: aunque Cooper tiene razón al criticar a los filósofos «liberales» de la educación que sobrevaloran la razón, me preocupa la reacción extrema en la dirección contraria (sobrevalorar la emoción), pues a veces conduce al desprecio del análisis racional. En la obra de Heidegger, por ejemplo, hay una degradación de la razón respecto a un espontáneo «preentendimiento», y su creencia en una existencia auténtica le llevó, en 1933, a apoyar explícitamente el régimen nazi (37).

Esto suscita el tema de la responsabilidad del intelectual y su relación con los demás. ¿Cuál es la actitud de un intelectual como Cooper frente a los grupos de nuestra sociedad que sufren discriminación —mujeres, negros, clase obrera—? Cooper no los tiene en cuenta. Lamentablemente tampoco hay en su obra referencia alguna a la educación *popular* (38). Su texto dice implícitamente: «El intelectual debe intentar convertirse en un 'hombre superior'». Tal vez uno de nosotros acabe convirtiéndose en el «superhombre». Mientras que la filosofía de Peter es liberal, socialdemócrata, «libre de valoraciones» (pretensión que, en sí misma —pensaría yo—, es un juicio de valor), la filosofía de la educación de Cooper es desigualitaria y elitista. No está muy alejada de los criterios de D. H. Lawrence, T. S. Eliot o Erza Pound.

En su libro, Cooper no muestra la menor consciencia de la crisis política y económica de la Gran Bretaña actual ni de cómo está afectando a los profesores, a los alumnos y al currículum. Creo que esto obedece a que un estrecho enfoque sobre la autenticidad tiende a desembocar en una inquietud autoindulgente por el

(37) Steiner, G., *Heidegger*. Londres, Fontana/Collins, 1978, pp. 111-121.

(38) Para un ejemplo de lo que quiero decir al hablar de «educación popular» véase Rée, J., *Proletarian Philosophers: Problems in Socialist Culture in Britain, 1900-1940*, Oxford, Clarendon Press, 1984.

propio ser interior y no por los demás. No me sorprende que Cooper se niegue a emprender cualquier modalidad de análisis político y que no considere la posibilidad de una tentativa seria de cambiar la sociedad. El único método que contempla es el de implantar en las escuelas profesores que fomenten una aproximación nietzscheana. Naturalmente, su tesis es idealista; la educación (por sí misma) no ha logrado esa especie de poder transformador. Y así, aislado de todo movimiento capaz de transformar este país en una sociedad justa e igualitaria, Cooper se queda rezagado en la autenticidad nietzscheana. La búsqueda de la autenticidad es una actividad esencialmente solitaria, contemplativa, introspectiva. Su principal función ideológica, en el momento presente, consiste en refrenar todo movimiento encaminado a la acción política colectiva (39).

He criticado el libro de Cooper porque está claro que las ideas de Nietzsche siguen teniendo un poderoso atractivo para la derecha reaccionaria. Debemos vigilar para que sus ideales no se trasladen de la esfera filosófica a la fantasía política y, luego, a la política práctica. En Francia, por ejemplo, se ha producido un resurgimiento del pensamiento de Nietzsche y se puede apreciar su influencia en la obra de los «nuevos filósofos» (y otros), que está asociada al crecimiento de la extrema derecha. En Gran Bretaña, el creciente interés por el postestructuralismo, por la filosofía de Nietzsche y por el desmantelamiento del marxismo se está articulando con posiciones abiertamente desiguales, elitistas, «empresarialistas» y autoritarias en la sociedad y en la educación.

(39) Sugerencias para ulteriores lecturas: los estudiantes que deseen comenzar a estudiar a Nietzsche deberían, tal vez, leer su obra en el orden siguiente: *On the Genealogy of Morals*, *Beyond Good and Evil*, *Twilight of the Idols Dawn* y *The Gay Science*.

MONOGRAFICO

LA BANALIDAD DEL BIEN. LOS FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN MORAL (1)

WALTER HERZOG (*)

«No hace falta buscar muy lejos
para hallar el bien y la felicidad».

Marcel Mauss

El objetivo de la pedagogía moderna consiste en ayudar al hombre en su humanización. Esta expresión tiene aquí el sentido de maduración hacia la emancipación, más allá de intereses particulares. El hombre moderno es aquel que se ha liberado a sí mismo y cree poder emanciparse de las contingencias de su origen. En su autonomía asume la responsabilidad de sus acciones y omisiones. En este sentido, su humanización es a la vez su moralización. La subjetividad moral es parte de su formación, y la educación quiere asumir esta tarea.

La pedagogía tiene dificultades aún para hacer comprensible, *teóricamente*, su objetivo. La educación debe hacer posible la formación, pero ¿de qué manera? Herbart intentó responder a esta pregunta haciendo de la relación pedagógica una relación causal. La educación debe permitir la determinación de la moralidad. La libertad debe ser consecuencia de la causalidad. Herbart consideraba que la solución a esta paradoja constituía «una de las pruebas más importantes de la metafísica y la psicología verdaderas» (Herbart, 1964, p. 16). La pedagogía de la reforma intentó resolver el problema de otro modo. La educación debía ser un apoyo al desarrollo natural del niño. Al creer en la «religión del desarrollo» (Key) y al poner la esperanza en la «fuerza del bien» se hace innecesario construir la subjetividad del educando, ya que se desarrolla por sí misma. Las teorías oscilan entre la convicción de que es preciso forzar a ser moral y la idea de que no es necesario hacer nada para la consecución del bien. Tan pronto se quiere elevar al educador a técnico de la formación, como reducirlo a ser un acompañante en el desarrollo.

(1) Agradezco al Prof. Dr. Jürgen Oelkers las valiosas sugerencias apuntadas a una versión anterior de este trabajo.

(*) Universidad de Zurich (Suiza).

El pensamiento pedagógico está paralizado por un complejo de omnipotencia-impotencia (2). Su etiología conduce a una teoría del conocimiento que la pedagogía ha tomado, inadvertidamente, de la ciencia moderna. Esta teoría es *cartesiana* en lo esencial y produce irremisiblemente esa dicotomía de determinación y libertad que constituye un obstáculo, también, para el objetivo pedagógico. La teoría pedagógica precisa de un esfuerzo metateórico que permita superar el cartesianismo. No puede ser objeto de este trabajo desarrollar esa metateoría. Sin embargo, aclararemos, en el ejemplo de la educación moral, cuáles son las ventajas de un «nuevo pensamiento» para la teoría pedagógica. En la primera parte trazaré un esbozo de la vinculación de la interacción pedagógica y la social, con el fin de hallar un concepto de subjetividad que permita comprender la mutua dependencia entre la autonomía individual y la reciprocidad social. En la segunda parte introduciré las categorías morales que están ligadas a los dos modos de relación de educador y educando, categorías vinculadas entre sí en el principio del mutuo reconocimiento. Finalmente, en la tercera parte corroboraré mi exposición teórica con ayuda de las nuevas investigaciones psicológicas sobre el desarrollo moral y extraeré consecuencias para la teoría de la educación moral.

1. ¿QUÉ ES EDUCACIÓN?

La educación se basa en el hecho de que los seres humanos *devienen* humanos y no están predeterminados en este proceso. Constituye el intento de influir en el desarrollo humano y se basa en una relación entre seres humanos de madurez desigual. Su prerrequisito es el distinto nivel de competencias que se manifiesta habitualmente en una relación intergeneracional: «Es prerrequisito de la educación que la niñez transcurra en una sociedad de adultos» (Bernfeld, 1976, p. 51). Es la sociedad adulta quien define la meta hacia la que hay que dirigir la influencia del desarrollo infantil. En el sentido más amplio, la meta es el mundo tal y como lo ha configurado la generación adulta. En ese mundo debe ser «iniciado» el niño (Oelkers, 1985, pp. 82 y ss., *passim*). El educador tiene dos responsabilidades: «la de la vida y el desarrollo del niño y la de la continuidad del mundo» (Arendt, 1958, p. 15). Una vez que ha alcanzado su meta, la educación debe concluir. En el momento en que educador y educando se encuentren «iniciados» en igual medida, ya no hay que superar ningún desnivel de madurez. Entre iguales decide la política y no la pedagogía.

Pero éstas son formulaciones tan generales como apodícticas, que dicen poco acerca de cómo ha de realizarse en concreto la educación. Sin embargo, posibilitan la formulación de conceptos básicos que son esenciales para el desarrollo de la teoría pedagógica. Uno de ellos es el concepto de «triángulo pedagógico», que une entre sí a educador, educando y objeto (mundo). En dicho triángulo se puede distinguir la «relación pedagógica» que mantienen

(2) Hoy, el complejo se muestra en la contraposición entre la antipedagogía y la tecnología de la educación. (Sobre la crítica a esta última, cf. Herzog, 1988a.)

educador y educando y la «relación objetiva» de educador o educando con el mundo. Igualmente, hay que tener en cuenta la configuración de las diferentes relaciones. Así, la relación pedagógica es siempre asimétrica, pues el educador tiene ventaja frente al educando, tanto en su rol como respecto al objeto de que se trate. Por otra parte, la relación pedagógica se va reduciendo progresivamente y la asimetría de la *relación de los roles* da paso a una simetría en la *relación personal*. El educando, que se convierte cada vez más en un sujeto igualitario, se emancipa de la relación pedagógica y reduce la distancia que le separa, en su formación, del educador.

No debe entenderse la asimetría de la relación pedagógica como sumisión del educando. Sólo es posible la educación si se puede contar con la predisposición para ser educado. Este sería el caso si, previamente a la relación pedagógica, se hubiera establecido una relación no pedagógica, basada en la *relación personal* entre educador y educando. Finalmente, la meta de la educación coincide con uno de sus prerrequisitos. Ilustraré con algunos ejemplos lo que quiero decir.

1.1. Educación y reciprocidad

En el contexto de la recepción pedagógica de la teoría de la comunicación de Watzlawick se suele considerar toda conducta humana como comunicativa. El axioma pragmático «no se puede *no* comunicar» presupone que toda conducta posee carácter comunicativo y que, por ello, es comunicación (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1972, pp. 51 y ss.). Con ello no sólo se rebasa el concepto de comunicación, sino que también (lo que es más grave), se ignora el hecho de que la construcción de una relación comunicativa no es un proceso evidente. El axioma es válido en un mundo de sujetos-mónadas que se contemplan unos a otros como objetos (no reflectantes). No logra hacer entender cómo se produce la *intersubjetividad* comunicativa, es decir, la mutua comprensión. Aunque también las expresiones no verbales puedan poseer carácter comunicativo, no hay que ignorar que el trato con los niños *no* es comunicativo hasta que no existen *intenciones comunicativas mutuas*.

La primera época tras el nacimiento del niño se dedica, pues, además, a establecer relaciones comunicativas. Es tarea del recién nacido la construcción de una relación de enlace con algunas (pocas) personas primarias de referencia (Keller, 1989, p. 532; Papousek, 1989, p. 115). El «esquema infantil» (Lorenz) de base biológica no aporta fundamentos de comunicación, ya que sólo constituye un estímulo que mantiene alerta el interés del cuidador. Sin embargo, no tendría sentido querer separar los procesos biológicos de los sociales, porque la situación especial del hombre como ser viviente consiste, precisamente, en que su organización corporal está determinada de tal modo que se puede entremezclar con procesos sociales. La forma específicamente humana de la comunicación tiene sus raíces en la forma corpórea determinada del hombre. Kaye lo muestra con claridad, al analizar en una serie de investigaciones el modo en que se entabla la relación comunicativa entre madre e hijo.

Kaye pudo demostrar que los lactantes, durante el primer mes de vida, absorben su alimento en bloques de cuatro a diez movimientos consecutivos de, aproximadamente, un segundo, interrumpidos por pausas que oscilan entre cuatro y quince segundos. Las madres intervienen en este ritmo, sobre todo en las pausas, pues «agitan» al lactante —si éste es amamantado— o bien agitan el biberón —si se lo dan— (Kaye, 1982, p. 37). En tanto en cuanto la duración de las pausas es variable, la alimentación del lactante muestra una dimensión interactiva. La madre puede y debe adaptarse al ritmo de alimentación-pausa y, de este modo, estructurar la relación con el lactante. Ella tiene, así, la sensación subjetiva de que su conducta es importante para mantener el proceso de la lactancia (*ibid.* p. 89). A nivel elemental tiene lugar una puntuación del curso de la conducta de madre e hijo, es decir, una especie de *diálogo* (3). Durante la alimentación del lactante, la madre efectúa lo mismo que hace, a nivel verbal, con los niños mayores o con los adultos: adopta un rol activo cuando el interlocutor realiza una pausa, para, a continuación, hacer ella la pausa y desempeñar el rol pasivo.

No obstante, no sería adecuado atribuir intencionalidad a la conducta del lactante. Por eso el «diálogo» entre madre e hijo no está caracterizado aún por la reciprocidad. Es la *madre* la que contribuye, como objeto social, al proceso fisiológico de la toma de alimento del lactante. Intenta hacer de un suceso puramente biológico un acontecimiento social, lo que posibilita una primera forma de intersubjetividad. Kaye opina, asimismo, que no hay explicación alguna para las pausas en la conducta del lactante, excepto la de su efecto en la madre. En ningún mamífero, salvo en el hombre, se ha podido constatar hasta hoy esta peculiar sucesión de pausas y succiones; por lo que podría tratarse de una característica específicamente humana. Kaye afirma, además, que la función de las pausas es hacer que la madre *participe activamente* en el proceso de satisfacción de la necesidad del lactante. Si los lactantes succionaran *de modo continuado*, le correspondería a la madre un rol mucho más pasivo: «Gracias a que este turnarse no está totalmente establecido, las madres tienen la posibilidad de realizarlo *adaptándose* y, de este modo, comienzan a organizar el mundo del niño, compartiendo sus ritmos y su regulación» (Kaye, 1982, p. 90) (4) (*).

La toma de alimento no es el único contexto en el que puede producirse reciprocidad entre madre e hijo. Muchas reacciones del lactante siguen un ritmo dentro-fuera «y esto es lo que hace posible que los demás puedan combinar sus conductas con la de él» (Schaffer, 1978, p. 76). Así, el comportamiento mímico del lactante sigue, en principio, un patrón plenamente estocástico que, poco a poco, entra en relación con el comportamiento de la madre y, final-

(3) Spitz afirma, en base a su propia investigación, que no puede «caber duda de que los antecedentes del diálogo se originan en la situación de la lactancia» (Spitz, 1988, p. 72; cf. también Schaffer, 1978, p. 79).

(4) Las metáforas habituales del psicoanálisis, como la simbiosis, la unión dual, el autismo, etc., más que contribuir a su clarificación, ocultan la visión del acontecer transaccional de la temprana niñez.

(*) En inglés en el original (N. de la T.).

mente (en torno a los seis meses), se hace autónomo, cuando el niño ya puede iniciar por sí mismo actividades mímicas (Kaye, 1982, pp. 41 y ss.; Kaye y Fogel, 1980). Las reacciones no verbales y las vocalizaciones pueden suscitarse mutuamente; lo que amplía claramente el ámbito de reciprocidad.

1.2. *El comienzo de la educabilidad*

La comunicación sólo se da, pues, cuando se puede acceder intencionalmente a la reciprocidad de una relación. Parece que la naturaleza se sirve aquí de un truco especial, suscitando muy pronto en los padres la impresión de que es *como si* su hijo se comportara de modo intencional. Al principio, el niño sólo dispone del llanto, la agitación y la mirada como medios de «comunicación». Inevitablemente, la madre interpreta estas conductas como expresión de deseos (Bruner, 1977, p. 834). Ella se comporta como si el niño quisiera comunicarle algo (Brazelton, Koslowski y Main, 1974, pp. 67 y ss.; Stern, 1985, p. 43). El llanto, que, considerado objetivamente, sólo tiene carácter de llamada, se convierte de este modo poco a poco en una relación de reciprocidad entre madre e hijo. La madre interpreta el llanto como un requerimiento al que ella responde. El niño comienza a prever la respuesta de la madre y hace del llanto un «símbolo significante» (Mead). Bruner pudo constatar que los lactantes, al cabo de algún tiempo, introducían pausas en el llanto como para comprobar que la madre reaccionaba en el sentido esperado.

El significado compartido que recibe, así, el llanto posibilita una forma elemental de intersubjetividad (Bruner, 1987, pp. 20 y ss.). De esta manera, surge un sistema de intercambio entre *personas*. En la fuerte asimetría de la relación madre-hijo se forma, de este modo, un nicho de igualdad; lo que permite una mínima relación de reciprocidad, es decir, una interacción entre sujetos equivalentes.

El campo de igualdad se amplía mediante la conducta visual. Las madres se esfuerzan desde el principio en mantener contacto visual con sus hijos. A pesar de que los niños, durante los dos primeros meses, tienen dificultad para mantener el contacto visual, las madres intentan que se produzca la intersubjetividad precisamente en este campo (Schoetzau y Papousek, 1977). También aquí parece que se trata de una característica específicamente humana, pues ni siquiera los primates animales intentan establecer contacto visual con sus crías, aunque las observan exhaustivamente (Keller, 1989, pp. 534 y ss.; Papousek, 1989, p. 116). El contacto visual prolongado entre madre e hijo queda establecido al final del segundo mes de vida, momento en el que ya tiene lugar un intercambio mutuo de miradas y desvíos de estas (Bruner, 1987, p. 58). Es significativo el que muchas madres afirmen que el niño es ya en ese período un «auténtico ser humano» (5). El sentimiento de ser reconocida por el niño es

(5) El juicio de la madre encuentra su confirmación en las siguientes declaraciones de un científico: «La edad de dos meses es una frontera casi tan clara como el mismo nacimiento. Hacia las ocho semanas, los niños experimentan un cambio cualitativo: comienzan a tener contacto visual directo (...). Y el mundo comienza a tratarlos entonces como si fueran personas completas y tuviesen un sentido integrado de sí mismas» (Stern, 1985, pp. 37 y 69). En inglés en el original. (N. de la T.).

esencial para la construcción de una relación recíproca, porque al hacerlo, el niño reconoce a sus personas de referencia en la subjetividad de ellas (6). Asimismo, podría contribuir el que en el segundo semestre de vida, los niños inicien, por sí mismos, cada vez con mayor frecuencia, el diálogo con la madre (Bruner, 1977, p. 840; Kaye, 1982, p. 43; Kaye y Fogel, 1980). Hasta los dos años y medio de edad, aproximadamente, continúa produciéndose ese igualamiento en la iniciativa de la interacción, hasta que el niño se ponga al mismo nivel que la persona que lo cuida en cuanto a la frecuencia con la que acoge el contacto (Clarke-Stewart y Hevey, 1981, pp. 132 y ss.).

Los niños siguen muy pronto la mirada del adulto cuando éste, después de iniciado el contacto visual, gira la cabeza y se fija en un objeto. Scaife constató ya esta conducta en niños de cuatro meses (Scaife y Bruner, 1975; Bruner, 1977, p. 834). Y a la inversa, la madre sigue, casi invariablemente, la mirada del niño para descubrir el foco de su atención y averiguar sus deseos (Bruner, 1975, pp. 268 y ss.; Clarke-Stewart y Hewey, 1981, p. 129; Fogel, 1977). Al principio, el foco de la atención total del niño lo constituye el rostro de la madre (Bruner, 1977, p. 835; Kaye y Fogel, 1980; Papousek y Papousek, 1979, pp. 200 y ss.). Sólo cuando intenta alcanzar *objetos*, disminuye la proporción del contacto visual entre madre e hijo. Al principio, el niño es atraído o bien por la madre, o bien por el objeto. Un niño de cinco meses no mira nunca a la madre al intentar alcanzar un objeto. Aunque la postura de su cuerpo muestra su intención, se trata de una intención que *no es comunicada*. Hacia los ocho meses comienza el niño a mirar a la madre *mientras* alarga el brazo hacia un objeto (Bruner, 1977, p. 835). Uniendo objeto y madre, se puede formar ahora un triángulo. Al mismo tiempo se afloja el brazo que intenta asir el objeto y se hace posible la separación entre agarrar y señalar (Murphy y Messer, 1977). Desde ese momento, el niño *señala* el objeto y mira al mismo tiempo a la madre. Ella interpreta esa indicación como interés (mental) y no ya como anhelo (físico) (7). Hacia los nueve meses el niño consigue comunicarse *intencionalmente* (Stern, 1985, pp. 130 y ss.).

De este modo se ha ampliado la intersubjetividad entre madre e hijo. La relación con los objetos se ha hecho recíproca; con lo que el niño cumple una condición esencial para su educabilidad, porque el «triángulo pedagógico» sólo puede construirse sobre la base de una comunidad y una reciprocidad mínimas en el enfoque y el manejo de objetos. Allí donde se constituye la reciprocidad surge la subjetividad. Esta sólo se da en el reconocimiento mutuo. Nadie puede hacerse sujeto a sí mismo. El *cogito ergo sum* cartesiano consti-

(6) Si el intercambio de miradas tiene un significado tan elemental para constituirnos en nuestra humanidad, se entiende por qué se atribuye maldad a la mirada *fija*. La investigación etnológica muestra la gran importancia que tiene en muchas culturas el rechazo del «mal de ojo» (Koenig, 1973, pp. 130 y ss.). También es significativo que los niños interrumpen rápidamente el contacto visual con su persona de referencia si la estimulación es excesiva (Keller, 1989, pp. 539 y ss.). Al fin y al cabo, el evitar el contacto visual es un signo característico del autismo.

(7) El señalar es, asimismo, al parecer, una característica específica humana; lo que movió a Giel a definir al hombre como el «ser vivo que señala» (Giel, 1969, p. 53).

tuye una evidencia ilusoria que pudo surgir porque Descartes filosofaba como adulto, ignorando su niñez. Los hombres se constituyen como sujetos al reconocerse mutuamente. Si no hay reciprocidad, no puede hablarse de relaciones humanas. Tampoco puede haber relación pedagógica sin reciprocidad. Pero una vez que madre e hijo han formado una base de reciprocidad, es decir, una vez que se han constituido como personas, la educación es posible. La educación está inserta en una relación personal, que subyace a mayor profundidad y que debe ya funcionar en el momento en que se inicia la acción educativa.

Tan pronto como madre e hijo pueden intercambiar sus perspectivas, con la mirada, la sonrisa, el gesto de señalar, etc., se reconocen como interlocutores de igual valor. Sobre esa mínima igualdad puede construirse una relación de desigualdad, al exigir la madre al niño algo que éste no puede realizar aún. La madre se convierte en educadora y construye un «andamiaje» gracias al cual el niño podrá realizar la tarea exigida con ayuda externa. El «andamiaje» se irá desmontando a medida que el niño se fortalezca en sus competencias y alcance a la madre. Con el resultado se amplía el campo de igualdad y reciprocidad entre madre e hijo y éste gana una nueva porción de autonomía.

1.3. Educación y desarrollo

Se puede entender la educación como apoyo y guía del *desarrollo*; pero desarrollo, no en el sentido de proceso de maduración o de teleología natural (como en la «religión del desarrollo» de la pedagogía reformista), sino en el sentido del paradigma transaccional y contextual de la nueva psicología del desarrollo (Lerner y Kauffman, 1985). Si quiere ser útil a la pedagogía, una psicología del desarrollo deberá otorgar un papel esencial al aprendizaje. Vygotski ha señalado de qué manera es esto posible. Mientras que las teorías maduracionistas y ambientalistas aíslan, a la manera cartesiana, el aprendizaje y el desarrollo, o los reducen el uno al otro, Vygotski acentúa su interacción dinámica. En su opinión, el aprendizaje puede «adelantarse al desarrollo, estimulándolo mediante el mismo y provocar el crecimiento» (Vygotski, 1977, p. 218 —subrayado en el original—). Vygotski concretó esa idea en el concepto de «zona de desarrollo próximo».

La zona de desarrollo próximo se puede definir como la diferencia entre aquello que el niño consigue realizar con ayuda de otro y lo que consigue de modo independiente (Vygotski, 1977, pp. 236 y ss.; 1978, pp. 84 y ss.). Los niños (y también los adultos) pueden más si trabajan en cooperación que si lo hacen solos (8). El entorno social puede servir de apoyo (andamiaje) para elevar circunstancialmente el nivel de desarrollo de un individuo. La competencia, circunstancialmente apoyada, se interioriza y, finalmente, se hace habitual

(8) La siguiente observación de Aristóteles alude a la dimensión pedagógico-moral de esas circunstancias: «Es posible aquello que puede suceder por medio de nosotros; también aquello que sucede por medio de *amigos* ocurre, en cierto modo, a través de nosotros» (Aristóteles, 1972, p. 107 —subrayado mío—).

(Vygotski, 1978, pp. 56 y ss., y 89 y ss.). Lo que está en la zona de desarrollo próximo en una etapa pronto pasa al nivel de desarrollo actual: «En otras palabras, lo que el niño realiza hoy en colaboración mañana será capaz de hacerlo por sí mismo. Por eso sería conveniente que hubiera en la escuela la misma relación entre enseñanza y desarrollo que la que existe entre zona de desarrollo próximo y nivel de desarrollo actual» (Vygotski, 1977, p. 240). En la posibilidad de alcanzar con el trabajo en cooperación una competencia superior «estriba enteramente el sentido que tiene la enseñanza para el desarrollo» (*ibid.*).

De este modo el aprendizaje puede llegar a ser el «marcapasos» del desarrollo. El educador prevé hasta cierto punto el desarrollo y lo conduce en lo posible. Así, de un desarrollo potencial surge un desarrollo actual. El vehículo de influencia pedagógica, para ello, es el trabajo en cooperación de educador y educando. Los cambios no pueden imponerse. Tienen lugar «cuando surgen de la relación entre padres e hijo, y a través de ella llegan a constituir una adaptación *recíproca*» (Schaffer, 1978, p. 94). La educación se basa en que el adulto estructura su relación con el niño de tal modo que éste pueda participar en una actividad conjunta, retirando después poco a poco el apoyo hasta hacer del niño un actor competente y de igual valor.

2. PRINCIPIOS DE LA MORAL

El esbozo elemental de una teoría postcartesiana de la educación posibilita la conexión con reflexiones de tipo ético. Las cuestiones morales se plantean en dos circunstancias: en la relación entre seres humanos en situación de igualdad o en la relación de los mismos en situación de desigualdad. Entre hombres de situación de igualdad median la *reciprocidad* y la *justicia*; entre hombres en situación de desigualdad, el *amor* y la *benevolencia*. Ambos principios se unen en el principio moral básico del *reconocimiento mutuo*. En la medida en que los seres humanos se reconocen, realizan su moralidad.

2.1. *Reciprocidad y autonomía*

Han sido sobre todo los sociólogos y los etnólogos quienes han aclarado el concepto de reciprocidad. Hobhouse llamó a la reciprocidad el «principio básico y vital de la sociedad» (citado por Gouldner, 1984, p. 79). Simmel decía que «todos los contactos entre los seres humanos se basan en el esquema de dar y devolver algo equivalente» (cit. *ibid.*, pp. 79 y ss.). Para Mauss (1978), el intercambio de dádivas constituye un «hecho social total» que penetra en todo tipo de instituciones. Finalmente, Lévi-Strauss otorga a la teoría de la reciprocidad la misma importancia, respecto al pensamiento etnológico, que tuvo la teoría de la gravitación, respecto a la astronomía (Lévi-Strauss, 1972, p. 180).

Reciprocidad significa mutualidad y debe diferenciarse del término complementariedad. Las relaciones complementarias definen correspondencias es-

táticas, como son la relación entre vendedor y comprador o la relación entre profesor y alumno. En las relaciones complementarias los roles no se intercambian, mientras que las recíprocas se caracterizan justamente porque los que participan en ellas cambian sus roles. Aquel que ha dado se convierte, en una próxima ocasión, en el que recibe, y viceversa. La reciprocidad exige que las prestaciones recibidas se devuelvan mediante contraprestaciones. Gouldner considera que la norma de la reciprocidad es universal (Gouldner, 1984, p. 97).

No es necesario que la contraprestación se produzca prontamente ni en exacta correspondencia con la prestación recibida. La reciprocidad hay que tomarla *con cierta reserva*. Puede tardar mucho en producirse y puede ocurrir paulatinamente. La reciprocidad puede esclarecer, en cierto modo, la *temporalidad* de las relaciones sociales, porque una prestación que se devuelve responde a una acción anterior. Una invitación sigue a una anterior; un presente, a otro; una ayuda, a un apoyo anterior, etc. Puesto que las interacciones humanas ocurren en el tiempo, la norma de la reciprocidad juega un papel importante en la integración de las relaciones sociales. A esto se añade que, en la medida en que las prestaciones y las contraprestaciones no son cuantificables, crean inseguridad acerca de cuándo una relación social vuelve a estar en equilibrio. Esta inseguridad podría afectar a ambas partes e intensificar la cohesión de los participantes.

La reciprocidad está vinculada con la *autonomía*, no en el sentido de «libertad de» todo tipo de unión, sino en el sentido de «libertad para» uniones sociales (9). Autonomía no significa autarquía, ni subjetividad quiere decir separación y autosuficiencia. Ser humano es un estar-en-relación-con. Esto es precisamente lo que hace comprensible la categoría de reciprocidad.

Las relaciones humanas se asemejan a un paseo por la cuerda floja en el que podemos tropezar de doble manera: «o, por el lado de una dependencia demasiado grande que amenace con extinguirnos como individuos, o por el lado de una independencia que nos haga desecarnos como individuos» (Stierlin, 1976, p. 42). A cada uno de los dos peligros corresponde un miedo: el miedo a la soledad y el miedo a la desintegración. En ambos casos, tanto si suprimimos las fronteras con el otro, fundiéndonos con él, como si cerramos esas fronteras y nos endurecemos, detenemos la dinámica de las relaciones humanas. Nos cerramos a la experiencia y nos hacemos incapaces de cambiar. Una relación *viva* precisa de la reciprocidad (10): «Con este concepto se indica que los interlocutores vivos ejercen influencia uno sobre el otro, de modo que tienen lugar el intercambio y la reciprocidad» (*ibíd.*, p. 66). Los peligros del «aislacionismo» y de la autodisolución pueden evitarse si entendemos nuestras relaciones con los otros como relaciones de reciprocidad.

(9) Sobre la diferencia entre «libertad de algo» («libertad negativa») y «libertad para algo» («libertad positiva»), cf. Fromm, 1983, p. 35, y Taylor, 1985.

(10) La reciprocidad parece ser un criterio que utilizan incluso los niños para diferenciar de lo animado lo inanimado (Brazelton, Koslowski y Main, 1974; Spitz, 1988, pp. 14 y ss., y 69 y ss.).

2.2. Justicia y benevolencia

La reciprocidad vale esencialmente para las relaciones entre iguales. Como categoría moral, conduce a la *justicia*. La justicia da a cada uno lo suyo (Mertens, 1988, p. 45). Permite al individuo conducir su vida del modo que estime acertado. Puesto que la igualdad de los hombres es una de las convicciones básicas del pensamiento moderno, la norma de la justicia en nuestros días es el trato igualitario (Frankena, 1981, pp. 66 y ss.). Pero tratar a los hombres igual no quiere decir tratarlos de modo idéntico. Trato igualitario significa tratar igual los *casos iguales*. El caso típico de injusticia sucede cuando, de dos personas de características parecidas o similares méritos, una recibe mejor trato que la otra.

Puesto que la norma de la reciprocidad rige en las relaciones entre iguales, sólo puede funcionar allí donde las relaciones humanas estén libres de violencia y opresión. Es injusto tratar a los hombres de modo desigual basándose en relaciones de fuerza, aunque la situación de aquéllos sea igual o parecida. Además, la norma de la reciprocidad sólo puede funcionar allí donde la situación de los hombres efectivamente sea igual, porque el que está en condiciones de ello puede corresponder. Existen, por tanto, dos razones por las que la reciprocidad puede no ser realizable. En primer lugar, si una de las dos personas obliga a la otra a realizar prestaciones sin dar nada a cambio. Si el poder significa la posibilidad de «imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, incluso en contra de resistencias y sin que importe en qué se base esa posibilidad» (Weber, 1966, p. 28), entonces podría ocurrir que en todo sistema social se vulnerara, en cierta medida, la norma de la reciprocidad.

La segunda razón por la que las relaciones recíprocas pueden no ser realizables consiste en la desigualdad de los seres humanos. La expectativa de devolver algo igual a lo recibido sólo se cumple cuando *se puede* pagar con algo equivalente. Pero muchas veces los hombres no son capaces de reciprocidad. El que es pobre, enfermo, inválido o menor de edad no puede devolver las prestaciones recibidas; o sólo puede hacerlo parcialmente. Por eso, en todos los sistemas sociales el principio de la justicia se mitiga con el de la *benevolencia* (o beneficencia, misericordia, amor, etc.). Los que no están en condiciones de devolver equitativamente lo recibido no sólo deben ser tratados con indulgencia, sino que además tienen derecho a tomar *sin dar* (Gouldner, 1984, pp. 125 y ss.) (11).

En tanto que la justicia rige las relaciones entre iguales, la benevolencia regula las relaciones entre desiguales. En este sentido, el principio de la benevolencia es de esencial importancia para la definición de las situaciones pedagó-

(11) Por eso raramente se establece la justicia de un modo absoluto (trato igualitario de todos los hombres), sino que se suaviza mediante la exigencia de la beneficencia. Aunque, por ejemplo, haya justicia para el trato «igualitario» a las personas, de acuerdo con sus capacidades o necesidades («a cada uno, según sus capacidades o necesidades»), el reparto estrictamente igual de bienes o cargas se suaviza en consideración a la disparidad de las condiciones individuales.

gicas, porque la relación entre educador y educando es una relación desigual. Entre niño y adulto hay un desnivel de madurez que es lo que define, precisamente, el acontecer pedagógico. Los sistemas sociales que pretendan ser educativos deben, por consiguiente, relativizar las normas de reciprocidad mediante la norma de la beneficencia. Esta reflexión cristaliza en el concepto de la *responsabilidad pedagógica* y también, por otro lado, en el de «eros pedagógico» (Kilchsperger, 1985) (12). La responsabilidad pedagógica consiste en obrar en favor del débil y/o del educando y tomar partido por el futuro del menor. El amor pedagógico es la dedicación altruista a un ser humano que necesita el apoyo de otros para poder llevar su vida adecuadamente. Igual que la benevolencia, en general, la responsabilidad y el amor, en particular, implican relaciones no recíprocas.

2.3. Poder y reconocimiento mutuo

Esta argumentación evidencia que las relaciones pedagógicas no puedan definirse como relaciones de poder, según afirman los antipedagogos y el sociólogo Kob. En opinión de este último, la relación pedagógica es una relación de poder y la educación es coacción: «Una vez que surge la idea de educación, entra en juego necesariamente la coacción» (Kob, 1976, p. 41 —subrayado en el original—). La educación, al ser un arreglo de situaciones y procesos planeado y ejecutado unilateralmente, constituye «una forma muy refinada de uso y manipulación de poder» (*ibid.*, p. 43 —subrayado en el original—). Además, esta pretensión de poder sería total, pues no se limita a intentar transformar las estructuras de la persona, sino que «al mismo tiempo pretende definir unilateralmente la situación y manipular permanentemente las estructuras del proceso» (*ibid.*, p. 47). En el apartado 1.2 hemos diferenciado las relaciones personales de las pedagógicas y hemos afirmado que la educación tiene como base una relación social recíproca. La crítica global hecha por Kob pierde credibilidad desde el momento en que hemos diferenciado dos niveles en lo que ocurre entre educador y educando en este sentido: una relación de igualdad, que está en la base de la educación, y otra de desigualdad, que es constituyente de la educación. Porque no todo lo que ocurre entre educador y educando es unilateral. La educación tiene como premisa la reciprocidad y su interés radica en pasar de la unilateralidad a la reciprocidad. Y de las relaciones de reciprocidad no puede decirse que sean relaciones de poder, porque las relaciones recíprocas son, *por definición*, igualitarias.

Es incluso discutible la afirmación de que la relación pedagógica, en sentido estricto, sea una relación de poder. Si poder significa la posibilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, hay multitud de ejem-

(12) No pocas veces se cita como paradigma de responsabilidad la conducta respecto al niño (indefenso). Así, por ejemplo, para Jonas, la responsabilidad de los padres constituye el «arquetipo de toda responsabilidad» (Jonas, 1983, p. 189). Igualmente, para Spaemann «es paradigma de la actuación de benevolencia toda acción por la que acudimos a ayudar a la vida humana que lo necesita» (Spaemann, 1989, p. 138).

plos que muestran que es posible educar sin tener que quebrar la voluntad del educando. Los niños reconocen la superioridad de los adultos y les piden ayuda cuando no pueden realizar algo solos (Bruner, 1987, pp. 92 y ss.; Minton, Kagan y Levine, 1971). Esto no significa, por otra parte, que los niños no puedan sustraerse tampoco a la influencia de la educación. También ellos son capaces de imponer su voluntad y de ejercer poder.

La equiparación de educación y poder es el resultado de una argumentación que evita el esfuerzo de tomar en serio la situación pedagógica en su singularidad. A pesar de todo, la crítica antipedagógica nos alerta de algo importante, como es el hecho de que en el trato entre educador y educando el poder sea fácilmente susceptible de escapar al control. Esto ocurre cuando la autonomía del niño, por mínima que ésta pueda ser, no se respeta. Si no se consigue establecer la intersubjetividad y no se llega a ese reconocimiento mutuo, que posibilita la acción pedagógica, la consecuencia suele ser el maltrato del niño (13).

En el aspecto teórico, la réplica antipedagógica conduce a precisar la reciprocidad como principio moral. La reciprocidad no tiene como complemento exclusivo la benevolencia. Porque la reciprocidad, *como tal*, no implica necesariamente el ámbito moral. Puede haber reciprocidad igualmente en lo negativo. La exigencia de agradecer una cosa con otra también conduce al *Talión*, a pagar un mal con otro. Para tener un efecto positivo, las relaciones de reciprocidad deben estar basadas en el *reconocimiento* o, como dice Fromm, en el *amor*. El amor es la afirmación apasionada de otro ser humano (Fromm, 1983, p. 103). Responder afirmativamente al otro impide que la reciprocidad desembogue en el círculo vicioso de la represalia.

Parece como si el principio cristiano del *amor al prójimo* estuviera pensado en este sentido, como correctivo de la parte negativa de la norma de reciprocidad. En él se recomienda presentar la mejilla izquierda cuando la derecha haya sido golpeada (Mateo, 5,39), quebrando así, *en su estadio inicial*, el círculo vicioso de la represalia. Pero el amor al prójimo es una exigencia difícil de cumplir y lo más probable es que se produzca una escalada de acciones destructivas («ojo por ojo, diente por diente»). El mal causado a una persona deja a ésta con ansia de venganza, de modo que un sistema social cuya estructura de reciprocidad se haya desequilibrado puede provocar fuertes resentimientos. Como norma *moral*, la reciprocidad debe basarse en la consideración del otro. Por eso, el *reconocimiento mutuo* puede unir la justicia y la benevolencia en un principio moral supremo (Kohlberg, Boyd y Levine, 1986, pp. 208 y ss.; Piaget, 1973, pp. 366 y ss.; Tugendhaft, 1984, pp. 156 y ss.; Wandschneider, 1983).

Si la justicia implica relaciones de igualdad y la benevolencia relaciones de desigualdad, podría parecer que la justicia no tiene importancia alguna desde el punto de vista pedagógico. Porque la relación pedagógica es una relación de

(13) Como ejemplo claro de un «diálogo fracasado», cf. Spitz, 1988, pp. 98 y ss.

desigualdad. Las relaciones educativas no pueden ser recíprocas, pues si lo fueran, perderían su potencial pedagógico. Y, sin embargo, no hay que olvidar que *son* recíprocas las relaciones *personales* que subyacen a las educativas y que se amplían mediante aquéllas. En este sentido, también aportan algo los niños, aunque sólo sea alegría, gozo u orgullo. Igualmente, los sistemas pedagógicos se basan en el principio de la reciprocidad. Y así debe ser, pues un sistema social, para ser estable, precisa de una cierta «*mutualidad* de gratificación» (*) (Parsons y Shils, 1965, p. 106).

3. EDUCACIÓN MORAL

¿Qué se deduce de estas reflexiones para la teoría de la educación moral? En primer lugar, que la moral está enraizada en las reflexiones de los seres humanos. La «materia prima» de la educación moral se da espontáneamente en la situación pedagógica. La justicia y la benevolencia —unidas en el principio del reconocimiento mutuo— son inmanentes al trato entre educador y educando. Siempre se manifiesta la moral en el modo en que se realiza la educación.

Esto significa, asimismo, que la moral no puede ser demostrada al educando. La moral no es algo que se pueda «probar». Debe mostrarse (14). No se puede instruir moralmente a quien carece de sensibilidad moral. Por tanto, no puede ser tarea de la educación *hacer* moral al niño. La moral hay que «hacerla uno mismo», en el sentido en que lo formula Piaget: «En el terreno moral, como en el intelectual, sólo se posee lo que uno mismo ha conquistado» (Piaget, 1973, p. 415). Esto no quiere decir que haya que convertir la educación en un mero apoyo del desarrollo natural. Pero su tarea es otra distinta a la de la construcción de la conciencia moral.

No obstante, se plantea la cuestión de si los niños logran comprender la dimensión moral de las situaciones pedagógicas. ¿No podría ocurrir que nuestros análisis teóricos no tuvieran correspondencia por parte de los educandos? Tanto más cuanto que la teoría de la psicología moral más discutida hoy día, la de Kohlberg, sitúa tardíamente el desarrollo de la conciencia moral. Al representar las dos etapas preconventionales de su esquema el pensamiento egoísta (15), comienza el desarrollo moral con el ingreso en la tercera etapa, es decir, en torno a los once años. Según lo cual, podrían parecer abundantemente especulativas nuestras afirmaciones. Pero no es así. Los niños son capaces, desde muy pronto, de desarrollar una percepción moral. Al estar anclados los

(*) En inglés en el original. (N. de la T.)

(14) Ahí reside el núcleo de la filosofía de Wittgenstein (Janik y Toulmin, 1987, pp. 259 y ss.). Cf. también la declaración de Spaemann: «A la pregunta, ¿por qué ser morales?, no hay que responder, porque ya es inmoral en sí misma» (Spaemann, 1989, p. 10).

(15) Fueron calificadas por Kohlberg expresamente como «pre-morales» en anteriores trabajos (Kohlberg, 1966).

principios de la moral en las *relaciones* que los seres humanos entablan entre sí y, por tanto, en las relaciones entre educador y educando y en las relaciones de los niños entre sí, se tienen experiencias morales tan pronto como se establece la intersubjetividad humana. Así se muestra en las recientes investigaciones acerca del desarrollo moral.

3.1. *Del dolor a la benevolencia*

Después de una época de predominio cognitivista parece que la psicología del desarrollo ha redescubierto hace poco la importancia de la empatía y los efectos respecto a la conducta moral. Así, Kagan escribe, a la vista de los nuevos resultados de las investigaciones: «El niño no necesita aprender que está mal hacer daño a otros. Esa idea llega espontáneamente con su desarrollo (...). Los seres humanos tienen un impulso interior para desarrollar criterios morales, del mismo modo que las tortugas tienden a deslizarse hacia el agua y las polillas van hacia la luz» (Kagan, 1987, pp. 185 y 211). Kagan parece sostener la posición de Moore (1970), quien afirmaba que el bien y el mal se daban de modo intuitivo y que no era preciso averiguarlos de modo deductivo. Y efectivamente, hay razones para creer que nuestros discernimientos morales elementales poseen una base intuitiva.

¿Es preciso justificar la prohibición de matar a otro? Desde muy pronto el niño se vale del dolor que causa el daño a un ser vivo para descubrir el ámbito de lo moral. Los niños de tres años encuentran mal ciertos tipos de conducta, como son golpear a otro niño, arrojarle agua o empujarle, independientemente de que haya reglas que prohíban; o no, estos modos de conducta (Smetana, 1981, p. 1335). Niños de distintas edades consideran mal golpear a otro, aunque esté permitido. Su justificación se basa en el *dolor* que producen los golpes: «Hace daño a los otros; hacer daño no está bien» (Turiel, 1983, p. 63) (*). Golpear a otros significa hacerlos infelices. La felicidad parece ser, ya desde la niñez, una exigencia esencial de la vida humana. En el *bienestar* reside un primer criterio para identificar lo moral. Ya desde el jardín de infancia consideran los niños que la destrucción de bienes no es tan mala como el daño físico a las personas y justifican su opinión diciendo que el daño «duele más» (Berg-Cross, 1975; Elkind y Davek, 1977; Turiel, 1983, pp. 78 y 157).

La percepción de la pena y el dolor de los demás presupone la capacidad de empatía. Distintas investigaciones muestran que existe una relación positiva entre empatía y conducta prosocial (Eisenberg y Strayer, 1987; Hoffman, 1981). La empatía es una reacción, ampliamente involuntaria, que impulsa a la prestación de ayuda (Hoffman, 1987, p. 49). Funciona como *motivo* de la conducta moral. Con ella, el desarrollo cognitivo logra transformar la reacción afectiva causada por la pena percibida en los otros en una forma superior de percepción ajena. Hoffman distingue cuatro fases de reacción empática:

(*) En inglés en el original. (N. de la T.)

1. Una fusión del yo con los otros, durante el primer año de vida.
2. Hacia los doce meses, una consciencia de los otros como entidades separadas.
3. Poco después, un sentimiento rudimentario de que los otros tienen estados interiores independientes del propio.
4. Finalmente, en la niñez tardía, la noción de que los otros tienen una identidad personal y un destino vital que va más allá de la situación inmediata (Hoffman, 1979, pp. 256 y ss.; 1984, pp. 285 y ss.; 1987, pp. 51 y ss.).

Hoffman postula una diferenciación entre empatía y simpatía en la transición entre la segunda y la tercera fase. Mientras que la empatía es la reacción de sentir por y con la otra persona, la simpatía es una tendencia, diferente a la anterior, a ayudar a otro. Tan pronto como el niño es consciente de su existencia por separado, ya no reacciona con la misma expresión de sufrimiento con la que lo hace la víctima (i.e., llorando también), sino que logra transformar su propia reacción emocional en atención y ayuda (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman, 1983, p. 481).

Desde el punto de vista de la empatía, el desarrollo moral no es un desarrollo hacia una moral mayor. El sentir por y con otros está ya presente en niños pequeños (Thompson, 1987; Yarrow *et al.*, 1976). Lo que cambia en el curso del desarrollo no es la empatía, sino su campo de aplicación. La capacidad de percibir a los demás de modo diferenciado amplía el ámbito de las reacciones empáticas. Los niños pueden tener sentimientos morales mucho antes de estar en condiciones de *justificar* su sentir. Una teoría del desarrollo moral exclusivamente cognitiva no es capaz de reconocer este hecho. Y, sin embargo, no tiene por qué existir rivalidad entre el desarrollo cognitivo y el afectivo. Como indica Hoffman, se pueden integrar teóricamente y sin dificultad, los aspectos cognitivos y motivacionales de la conducta moral. A las emociones les corresponde en el desarrollo moral una *función de marcapasos*, pues son las emociones las que guían la atención del niño y estructuran sus experiencias. El niño reflexiona sobre aquello que le ha afectado (Arsenio y Ford, 1985; Dunn, 1987, pp. 102 y ss.; Packer, 1985; Weinreich y Haste, 1986, pp. 400 y ss.). Las emociones de empatía y simpatía son fenómenos «páticos» que acaecen al individuo, mientras que las cogniciones se «autoelaboran», pues proceden de la acción, como reacción a la perplejidad emocional. El individuo se constituye en sus relaciones sociales como sujeto moral. Las investigaciones de Turiel también lo atestiguan así.

Turiel piensa que el saber moral de los niños deriva directamente de sus experiencias sociales: «La percepción por el individuo de que una acción, como es la de quitar la vida a otro, es una transgresión, no es contingente a la presencia de una norma, sino que procede de factores intrínsecos al suceso (i.e., de la percepción de las consecuencias para la víctima)» (Turiel, 1983, p. 35) (*). La experiencia de que una acción social hiere o mata a otra persona conduce

(*) En inglés en el original. (N. de la T.)

de modo inmediato a identificar dicha acción como mala o malvada. El daño a la vida tiene una autoridad moral intrínseca. Si un niño golpea a otro y éste comienza a llorar, el primero no necesita que le instruya un adulto, él mismo reconoce de modo inmediato que ha hecho algo mal.

Al contrario de las convenciones, cuya vulneración sólo tiene consecuencias porque están ligadas a *sanciones*, los efectos de las acciones morales se sufren inmediatamente. Es curiosa la amplia coincidencia entre niños y adultos respecto a los *criterios* que utilizan para identificar las transgresiones morales. Como en el caso de la empatía, lo que se desarrolla no es la capacidad de descubrir el ámbito de la moral, sino los argumentos que se utilizan para *justificar* las decisiones morales (Turiel, 1983, pp. 63 y ss.). Como también señala Wellmer, los principios morales, a diferencia de las normas jurídicas y las convenciones, no entran en vigor (Wellmer, 1986, pp. 114 y ss.). Tampoco están sujetos a validación por consenso (Turiel, 1983, p. 36). Matar a un ser humano no es reprochable porque vulnera algún acuerdo, sino porque destruye la integridad de la vida humana. Así como la lógica, según Piaget, se *construye* mediante la abstracción reflexiva de las estructuras de la acción, la moral se autoelabora en base a experiencias de transacciones sociales.

Si la moral «la hace uno mismo», entonces su observación no tiene nada que ver con la autoridad personal o social. Realmente los niños se rebelan muy pronto contra la autoridad de los adultos si las exigencias de éstos son inmorales (Laupa y Turiel, 1986; Tisak, 1986; Turiel, 1983, p. 146). Aquéllos rehusan conceder a los adultos una autoridad sin límites. Sin embargo, en el ámbito convencional, la autoridad desempeña un papel central. Las convenciones se refieren a reglas de comportamiento en contextos sociales como la escuela, las actividades de esparcimiento, el trabajo, etc. En este sentido, *constituyen* una realidad social. En cambio, las normas morales rigen en una realidad ya constituida. Afectan a cuestiones del recto obrar «en un mundo que me ha sido previamente dado» (Wellmer, 1986, p. 117). Los niños no sólo son capaces de captar, ya hacia los tres años, el punto de vista moral, sino que además pueden diferenciar muy pronto entre moral y convención. Ya los niños de dos y tres años consideran que las transgresiones morales son faltas peores que el desacato a las convenciones o reglas «prudenciales» (Nucci, 1981; Nucci y Turiel, 1978; Smetana, 1981, 1984, 1989; Tisak y Turiel, 1984; Turiel, 1983, pp. 97 y ss.).

Los análisis de Turiel están de acuerdo con la tesis de Hoffman acerca de la capacidad natural de empatía del ser humano. Al parecer, el hombre accede al ámbito de la moral mediante la compasión. El sufrimiento tiene autoridad moral, a la que sólo es posible sustraerse mediante fuertes mecanismos de defensa.

3.2. *Del conflicto a la justicia*

La compasión puede *abrir* el ámbito de la moral, pero no puede llenarlo. De la compasión nace la moral de la *benevolencia*. Se trata de una moral no

conflictiva que busca activamente el bien. Pero los hombres no son seres sin conflictos. Sus actos les ponen inevitablemente en conflicto con su entorno. Los conflictos conducen a una moral reactiva. Exigen *justicia*. La justicia debe «re-estabilizar» un sistema que ha perdido el equilibrio, dando a cada uno lo suyo. También la justicia tiene sus raíces en experiencias emocionales, pues los conflictos movilizan afectos. La función de marcapasos que desempeñan las emociones en el desarrollo moral vale igualmente, por tanto, en el caso de la justicia.

La justicia constituye un principio más difícil que la benevolencia, pues presupone la *separación* de los otros, mientras que la benevolencia se basa en la unión con los otros. El concepto de justicia surge por primera vez frente a la injusticia que el niño experimenta por parte de niños de mayor edad y más grandes (Hogan, Johnson y Emler, 1978, p. 10). Si bien los niños pueden descubrir pronto el campo de la moral, tardan en poder hallar por sí mismos soluciones satisfactorias en caso de conflicto (Miller, 1986, pp. 100 y 102). En realidad parece que logran entender la idea de justicia hacia los seis años (Damon, 1984, pp. 113 y ss.; Davidson, Turiel y Black, 1983; Piaget, 1973, pp. 356 y ss.; Turiel, 1983, pp. 68 y ss.). Esto es plausible si pensamos que los niños no están en condiciones de delimitarse *reflexivamente* unos de otros hasta que no comienza la fase del pensamiento operacional.

Esto no quiere decir que no aparezcan ya antes «pre-formas» de justicia. Al basarse la justicia en la idea de distribución —según igualdad, mérito o necesidad (Hoffman, 1987, p. 61)—, constituye el *reparto* (de juguetes o de dulces) una importante pre-forma de justicia infantil. Damon afirma que no hay mejor ejemplo de moral infantil que el reparto: «El reparto que hace el niño es un ejercicio de justicia distributiva, si bien a muy pequeña escala» (Damon, 1988, p. 31) (*). Los niños comienzan a repartir tan pronto como interactúan con otros, es decir, ya al final del primer año de vida (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman, 1983, pp. 479 y ss.). Pero ese reparto apenas posee, al principio, calidad moral, pues se suele producir por causas no empáticas, como el gozo por la actividad o la obediencia a los padres. El sentimiento de la *obligación* de repartir surge hacia los cuatro años (Damon, 1988, pp. 35 y ss.; Haan, Aerts y Cooper, 1985, pp. 276 y ss.). Los niños justifican, a esa edad, su comportamiento aludiendo al estado del otro: «Está triste, si tiene menos», «Se pone contento, si le doy algo», etc.

Llama la atención que entre los motivos que aducen los niños para el reparto apenas juegue un papel la obediencia a los adultos (Damon, 1988, p. 42; Eisenberg-Berg, 1979) (16). Parece, asimismo, que la idea de justicia se descubre *intuitivamente* y se elabora de modo espontáneo; en este sentido, los *conflictos* que surgen en el reparto son causa esencial para que surja la conciencia de

(*) En inglés en el original. (N. de la T.)

(16) A este respecto, parece que los niños más bien *desatienden* las prohibiciones de los adultos que obedecen sus mandatos (Laum, 1966).

justicia. Los conflictos separan a los hombres y les deparan experiencias que les confrontan a sí mismos. Esto no significa que en el área de la justicia no juegue papel alguno la autoridad de los adultos. Precisamente en el hecho de que la justicia sea más difícil de entender que la benevolencia puede estribar la causa de que los niños, en caso de conflicto, dependan del auxilio de los adultos, quienes los ayudan a interpretar adecuadamente y a aplicar, con arreglo a la situación, el principio de la justicia, descubierto de modo intuitivo.

3.3. *La educación moral como esclarecimiento de intuiciones morales*

Veo en estos trabajos empíricos una confirmación de mis exposiciones teóricas. Los principios de la moral se descubren intuitivamente, pues son inherentes a la convivencia humana. Esto no significa que nuestras intuiciones morales sean siempre claras y unívocas. Sin embargo, la teoría de la educación moral no se plantea la misión de enseñar principios morales, sino de aclarar sus intuiciones. En tanto que la educación ocurre en contextos institucionales, tiene la tarea adicional de posibilitar la experiencia moral. No obstante, aquí defendemos la posición de que la convivencia humana posee un significado moral intrínseco, de forma que se tienen experiencias morales también allí donde no se han preparado explícitamente. Por tanto, la educación moral tiene que ver *esencialmente* con la articulación de las percepciones morales que se producen en situaciones pedagógicas. Al principio no hay imperativos ni normas, sino percepciones que los niños realizan inevitablemente. Es tarea de la educación moral prestar la necesaria atención a dichas percepciones. La educación debe procurar que las percepciones morales de los niños no queden cubiertas o ahogadas por otras influencias. Un mundo en el que las agresiones, la brutalidad, la destrucción o la crueldad se han vuelto «normalidad» es hostil a la fuerza intuitiva de la moral infantil.

Pero sería erróneo sobrevalorar la sensibilidad moral de los niños y considerarlos como seres ideales (Herzog, 1988b). Al igual que pueden «ponerse en el lugar de los otros», los niños son capaces de hacerles daño (Dunn, 1987; Krappmann y Oswald, 1988; Yarrow *et al.*, 1976, pp. 121 y ss.). Los seres humanos no sólo tienen intuiciones morales; los conflictos, las frustraciones y las decepciones que sufren, como seres que actúan, despiertan sentimientos «negativos», como la agresividad, el resentimiento y el odio. Por tanto, la educación moral no debe limitarse a la moral, sino que debe fijarse como meta su integración en el *yo* del educando (Herzog, 1988c, 1991). Debe ayudar a los seres humanos a hacer frente a sus lados «oscuros», para que no sufran daño sus convicciones morales. Por eso no puede ser su meta eliminar los lados negativos de la vida humana. La perfección del ser humano es un ideal fallido de la acción pedagógica. La educación no puede negar que la furia, la rabia, la indignación y el desprecio puedan estar tan justificados como el amor, la alegría y la simpatía. Enseñar a los niños a odiar rectamente puede ser un objetivo educativo tan legítimo como enseñarles a amar rectamente. Aristóteles creía que para que la enseñanza (moral) pudiera surtir efecto, antes había que

«cincelar con el hábito el alma del oyente, con el fin de que gozara y odiara de modo recto» (Aristóteles, 1972, p. 303). La formación de los sentimientos forma parte, sin duda, de una educación moral bien entendida.

El problema nuclear de la educación moral consiste en integrar el sentir moral del educando en su yo en crecimiento, de modo que a la acción moral le corresponda un puesto central. En último término, nuestro autoconcepto es lo que decide si seguimos nuestras intuiciones morales y cómo lo hacemos. Las cuestiones de quiénes somos y cómo nos entendemos a nosotros mismos conforman los principios morales descubiertos intuitivamente en imperativos concretos. No seguimos nuestras convicciones ciegamente, sino que las interpretamos desde una perspectiva que es la que da sentido al mundo en el que vivimos. Con ello aceptamos una reducción de nuestros principios.

Nos parece justificado causar dolor, si esto ocurre al servicio de la conservación de la vida. Una injusticia nos parece permitida, si está respaldada por un orden que la acredite como legítima. Incluso matar a un hombre nos puede parecer un hecho conforme al derecho, si ocurre al servicio de una existencia mejor, como en el caso del tiranicidio o de la «guerra justa». Si nuestra vida está inserta en una concepción del mundo que da sentido al matar, somos propicios a interpretar en consecuencia nuestras intuiciones morales. Abraham creía que debía sacrificar a su hijo porque se lo había ordenado Dios; los aztecas creían que debían realizar sacrificios humanos para mantener el curso del sol; los griegos creían que podían esclavizar a los «bárbaros» porque, entre ellos, los extranjeros no eran considerados como seres humanos; los hindúes creen tener derecho a marginar socialmente a los «intocables» porque así lo quiere su *karma*, etc. Interpretamos nuestras convicciones morales según el modo en el que damos sentido a nuestra vida.

Nos puede parecer difícil seguir la moral de una visión tradicional del mundo, pero sólo porque vivimos en un mundo que nos ha transferido la responsabilidad de estructurar nuestra vida. Para nosotros es válida la convicción de la igualdad de los seres humanos y no puede relativizarse bajo ningún argumento de tipo religioso, político o ideológico. Ahí reside otra tarea de la educación moral. La idea de la igualdad no es sencilla. Es más fácil considerarse a sí mismo como hijos de Dios, como miembro de una comunidad étnica, como perteneciente a una familia, como militante de un partido o como ciudadano de un Estado, y aceptar así una autoridad que interpreta las intuiciones morales en el marco de una concepción particular del mundo.

La convicción de la igualdad de los seres humanos no puede obtenerse mediante un discurso. Los discursos no pueden generar normas ni emitir juicios morales. El discurso se basa en lo que quiere probar, esto es, en el principio básico de la moral: el mutuo reconocimiento (Spaemann, 1989, p. 181). Aunque el convencimiento de la igualdad de los hombres no pueda obtenerse de modo discursivo, sí es «experimentable». En tanto que los niños son capaces de relacionarse mutuamente, pueden reconocerse como iguales. Por eso afirma Piaget que el germen de la igualdad se puede «encontrar ya en las relacio-

nes más tempranas de los niños entre sí» (Piaget, 1973, p. 338). Al agrandarse la reciprocidad, se amplía la perspectiva de la igualdad. Como en el proceso pedagógico se da reciprocidad, la educación tiene la responsabilidad de fomentar la igualdad humana.

El reconocimiento del educando en su igualdad es un componente esencial de la educación moral. Sólo el que es reconocido como ser humano es capaz, a su vez, de reconocer a otros. Ahí reside la verdad sutil del mandamiento cristiano del amor al prójimo. Hay que amar a los otros *tanto* como se pueda amar a uno mismo: «Esta premisa, que afirma la apreciación mutua de las personas como tales, subyace por igual a todas las concepciones morales. Si alguien no quiere o no puede entenderse de este modo, no es posible demostrarle moral alguna» (Tugendhat, 1984, p. 164). Cuando la interacción pedagógica no amplía el ámbito de la reciprocidad, no aporta nada a la educación moral.

La moral plantea dificultades en dos áreas: en el área de la interpretación, cuando hay que vincular las intuiciones morales a la idea que la persona tiene del mundo y de sí misma, y en el área de la aplicación, cuando hay que aplicar los principios morales de tal modo que estén de acuerdo con las convicciones no morales de la persona. La tarea de la educación moral no consiste en la creación de una conciencia moral, sino en su conciliación con la vida individual y social del educando. Por tanto, la educación moral no puede ser un intento de hacer buena a la persona. Los niños son capaces, desde temprana edad, de ayudar a otros. Lo que les resulta difícil es dominar la complejidad de su vida. Crecer en el mundo y encontrar su yo son tareas que deben conciliar con sus intuiciones morales. *En ello* necesitan ayuda pedagógica. No en la creación de su moralidad, sino en la interpretación e integración de ella en el curso de su crecimiento como individuos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H., *Die Krise in der Erziehung*. Bremen, Angelsachsen-Verlag, 1958.
- Aristóteles, *Die Nikomachische Ethik*. Trad. y corr. por O. Gigon. Munich, 1972.
- Arsenio, W. F., y Ford, M. E., «The role of Affective Information in Social-Cognitive Development Children's Differentiation of Moral and Conventional Events». *Merrill-Palmer Quartely*, 31, 1985, pp. 1-17.
- Berg-Cross, L. G., «Intentionality, Degree of Damage and Moral Judgements». *Child Development*, 46, 1975, pp. 970-974.
- Bernfeld, S., *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfort, 1925-1976.
- Brazelton, T. B.; Koslowski, B., y Main, M., «The Origins of Reciprocity: The Early Mother-Infant Interaction», en M. Lewis y L. A. Rosenblum (Eds.), *The Effect of the Infant on its Caregiver*, New York, Wiley, 1974, pp. 49-76.

- Bruner, J. S., «From Communication to Language: A Psychological Perspective», *Cognition*, 3, 1975, pp. 255-287.
- «Wie das Kind lernt, sich sprachlich zu verständigen», *Zeitschrift für Pädagogik*, 23, 1977, pp. 828-845.
- *Wie das Kind sprechen lernt*. Berna, Huber, 1983-1987.
- Clarke-Stewart, K. A. y Hevey, C. M., «Longitudinal Relations in Repeated Observations of Mother-Child Interaction from 1 to 2 and a Half Years», *Developmental Psychology*, 17, 1981, pp. 127-145.
- Damon, W., *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfort, Suhrkamp, 1977-1984.
- *The Moral Child: Nurturing Children's Natural Growth*. New York, Free Press, 1988.
- Davidson, P.; Turiel, E., y Black, A., «The Effect of Stimulus Familiarity on the Use of Criteria and Justification in Children's Social Reasoning». *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 1983, pp. 49-65.
- Dunn, J., «The Beginnings of Moral Understanding: Development in the Second Year», en J. Kagan y S. Lamb (Eds.), *The Emergence of Morality in Young Children*, Chicago, The University of Chicago Press, 1987, pp. 91-112.
- Eisenberg, N., «Development of Children's Prosocial Moral Judgment». *Developmental Psychology*, 15, 1979, pp. 128-137.
- Eisenberg, N., y Strayer, J. (Eds.), *Empathy and its Development*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Elkind, D. y Dabek, R. F., «Personal Injury and Property Damage in the Moral Judgments of Children». *Child Development*, 48, 1977, pp. 518-522.
- Fogel, A., «Temporal Organization in Mother-Infant Face-to-Face Interaction». H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in Mother-Infant Interaction*, Londres, Academic Press, 1977, pp. 119-151.
- Frankena, W. K., *Analytische Ethik: Eine Einführung*. Munich, 1963-1981.
- Fromm, E., *Die Furcht vor der Freiheit*. Frankfort, Ullstein, 1941-1983.
- Giel, K., «Studie über das Zeigen», en O. F. Bollnow (Ed.), *Erziehung in anthropologischer Sicht*, Zurich, Morgarten Verlag, 1969, pp. 51-75.
- Gouldner, A. W., *Reziprozität und Autonomie: Ausgewählte Aufsätze*. Frankfort, 1984.
- Haan, N.; Aerts, E., y Cooper, B. A. B., *On Moral Grounds: The Search for Practical Morality*. New York, New York University Press, 1985.

- Herbart, J. F., «Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik», en K. Keehrbach y O. Flügel (Eds.), *J. F. Herbarts sämtliche Werke, vol. 10*, Aalen, Scienta, 1964, pp. 1-20.
- Herzog, W., «Pädagogik als Fiktion? Zur Begründung eines Systems der Erziehungswissenschaft bei Wolfgang Brezinka». *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 1988, pp. 87-108.
- «Die Verheissungen der Kindheit: Pädagogik der Postmoderne?». *Schweizer Monatshefte*, 68, 1988, pp. 523-533.
- «Mit Kohlberg unterwegs zu einer pädagogischen Theorie der moralischen Erziehung». *Neue Sammlung*, 28, 1988, pp. 16-34.
- *Das moralische Subjekt: Pädagogische Intuition und psychologische Theorie*. Berna, Huber, 1991.
- Hoffman, M. L., «Eine Theorie der Moralentwicklung im Jugendalter», en L. Montada (Ed.), *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*, Stuttgart, 1979, pp. 252-266.
- «Is Altruism Part of Human Nature?». *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1981, pp. 121-137.
- «Empathy, its Limitations and its Role in a Comprehensive Moral Theory», en W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development*, New York, Wiley, 1984, pp. 283-302.
- «The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment», en N. Eisenberg y Strayer, J. (Ed.), *Empathy and its Development*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, pp. 47-80.
- Hogan, R.; Johnson, J. A., y Emler, N. P., «A Socioanalytic Theory of Moral Development», en W. Damon (Ed.), *Moral Development*, San Francisco, Jossey-Bass, 1978, pp. 1-18.
- Janik, A., y Toulmin, S., *Wittgensteins Wien*. Munich, 1987.
- Jonas, H., *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt, 1983.
- Kagan, J., *Die Natur des Kindes*. Munich, 1984-1987.
- Kaye, K., *The Mental and Social Life of Babies: How Parents Create Persons*. Brighton, The Harvester Press, 1982.
- Kaye, K. y Fogel, A., «The Temporal Structure of Face-to-Face Communication Between Mothers and Infants». *Developmental Psychology*, 16, 1980, pp. 454-464.

- Keller, H., «Entwicklungspsychopathologie: Das Entstehen von Verhaltensauffälligkeiten in der Frühesten Kindheit», en H. Keller (Ed.), *Handbuch der Kleinkindforschung*, Berlin, 1989, pp. 529-543.
- Kilchsperger, H., *Pädagogische Verantwortung*. Berna, Haupt, 1985.
- Kob, J., *Soziologische Theorie der Erziehung*. Stuttgart, 1976.
- Koenig, O., «Verhaltensforschung und Kultur», en G. Altner (Ed.), *Kreatur Mensch: Moderne Wissenschaft auf der Suche nach dem Humanum*, Munich, 1973, pp. 102-159.
- Kohlberg, L., «Moral Education in the Schools: A Developmental View». *School Review*, 74, 1966, pp. 1-30.
- Kohlberg, L.; Boyd, D. R., y Levine, C., «Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral», en W. Edelstein y G. Nunner-Winkler (Eds.), *Zur Bestimmung der Moral*, Frankfurt, 1986, pp. 205-240.
- Krappmann, L., y Oswald, H., «Probleme des Helfens unter Kindern», en H. W. Bierhoff y L. Montada (Eds.), *Altruismus: Bedingungen der Hilfsbereitschaft*, Gotinga, 1988, pp. 206-223.
- Laub, B., *Kinder teilen, tauschen, schenken: Ergebnisse aus Umfragen und Experimenten mit tausend Schulkindern*. Munich, 1966.
- Laupa, B., y Turiel, E., «Children's Conceptions of Adult and Peer Authority». *Child Development*, 57, 1986, pp. 405-412.
- Lerner, R. M., y Kauffman, M. B., «The Concept of Development in Contextualism». *Developmental Review*, 5, 1985, pp. 309-333.
- Levi-Strauss, C., *Structurale Anthropologie*. Frankfurt, 1956/1972.
- Mauss, M., «Die Gabe: Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften», en M. Mauss, *Soziologie und Anthropologie*, vol. 2, Frankfurt, 1923-1978, pp. 9-144.
- Mertens, G., «Gerechtigkeit, das Prinzip moralischen Handelns?», *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 64, 1988, pp. 40-58.
- Miller, M., *Kollektive Lernprozesse: Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie*. Frankfurt, 1986.
- Minton, C.; Kagan, J., y Levine, J. A., «Maternal Control and Obedience in the Two-Year-Old», *Child Development*, 42, 1971, pp. 1873-1894.
- Moore, G. E., *Principia Ethica*. Stuttgart, 1903-1979.

- Murphy, C. M., y Messer, D. J., «Mothers-Infants and Pointing: A Study of a Gesture», en H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in Mother-Infant Interaction*, Londres, Academic Press, 1977, pp. 325-354.
- Nucci, L., «Conceptions of Personal Issues: A Domain Distinct from Moral or Societal Concepts». *Child Development*, 52, 1981, pp. 114-121.
- Nucci, L., y Turiel, E., «Social Interactions and the Development of Social Concepts in Preschool Children». *Child Development*, 49, 1978, pp. 400-407.
- Oelkers, J., *Erziehen und Unterrichten: Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1985.
- Packer, M. J., *The Structure of Moral Action: A Hermeneutic Study of Moral Conflict*. Basilea, Karger, 1985.
- Papousek, H., y Papousek, M., «Lernen im ersten Lebensjahr», en L. Montada (Ed.), *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*, Stuttgart, 1979, pp. 194-212.
- Papousek, M., «Frühe Phasen der Eltern-Kind-Beziehungen: Ergebnisse der entwicklungspsychobiologischen Forschung. *Praxis der Psychotherapie und Psychosomatik*, 34», 1989, pp. 109-122.
- Parsons, T., y Shils, E. A., «Values, Motives and Systems of Action», en T. Parsons y E. A. Shils (Eds.), *Toward a General Theory of Action*, New York, Harper, 1965, pp. 45-243.
- Piaget, J., *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt, 1932-1973.
- Radke-Yarrow, M.; Zahn-Waxler, C., y Chapman, M., «Children's Prosocial Dispositions and Behavior», en P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology, vol. 4*, New York, Wiley, 1983, pp. 469-545.
- Scaife, M., y Bruner, J. S., «The Capacity for Joint Visual Attention in the Infant». *Nature*, 253, 1975, pp. 265-266.
- Schaffer, R.: *Mütterliche Fürsorge in den ersten Lebensjahren*. Stuttgart, 1977-1978.
- Schoetzau, A., y Papousek, H., «Mütterliches Verhalten bei der Aufnahme von Blickkontakt mit dem Neugeborenen». *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 9, 1977, pp. 231-239.
- Smetana, J. G., «Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules». *Child Development*, 52, 1981, pp. 1333-1336.
- «Toddlers' Social Interactions Regarding Moral and Conventional Transgressions». *Child Development*, 55, 1984, pp. 1767-1776.

- «Toddlers' Social Interactions in the Context of Moral and Conventional Transgressions in the Home». *Developmental Psychology*, 25, 1989, pp. 499-508.
- Spaemann, R., *Glück und Wohlwollen: Versuch über Ethik*. Stuttgart, 1989.
- Spitz, R. A., *Vom Dialog: Studien über der Ursprung der menschlichen Kommunikation und ihrer Rolle in der Persönlichkeitsbildung*. Munich, 1988.
- Stern, D. N., *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York, Basic Books, 1985.
- Stierlin, H., *Das Tun des Einen ist das Tun des Anderen: Eine Dynamik menschlicher Beziehungen*. Frankfurt, 1976.
- Taylor, C., «What's Wrong With Negative Liberty», en C. Taylor, *Philosophical Papers*, vol. 2, New York, Cambridge University Press, 1985, pp. 211-229.
- Thompson, R. A., «Empathy and Emotional Understanding: The Early Development of Empathy», en N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *Empathy and its Development*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, pp. 119-145.
- Tisak, M. S., «Children's Conceptions of Parental Authority». *Child Development*, 57, 1986, pp. 166-176.
- Tisak, M. S., y Turiel, E., «Children's Conceptions of Moral and Prudential Rules». *Child Development*, 55, 1984, pp. 1030-1039.
- Tugendhat, E., *Probleme der Ethik*. Stuttgart, 1984.
- Turiel, E., *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- Wandschneider, D., «Ethik zwischen Genetik und Metaphysik», *Universitas*, 38, 1983, pp. 1139-1149.
- Watzlawick, P.; Beavin, J. H., y Jackson, D. D., *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Berna, Huber, 1972.
- Weber, M., *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Ordenada por J. Winckelmann. Edición para estudio. Tubinga, 1976.
- Weinreich-Haste, H., «Moralisches Engagement: Die Funktion der Gefühle im Urteilen und Handeln», en W. Edelstein y G. Nunner-Winkler (Eds.), *Zur Bestimmung der Moral: Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung*, Frankfurt, 1986, pp. 377-406.
- Wellmer, A., *Ethik und Dialog: Elemente des moralischen Urteils bei Kant und in der Diskursethik*. Frankfurt, 1986.

Vygotski, L. S., *Denken und Sprechen*. Frankfurt, 1934-1977.

— *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press, 1978.

Yarrow, M. R., *et. al.*: «Dimensions and Correlates of Prosocial Behavior in Young Children». *Child Development*, 47, 1976, pp. 118-125.

MONOGRAFICO

EDUCAR LA LIBERTAD

AUGUSTO HORTAL ALONSO (*)

I. LA ERA DE LA LIBERTAD

La libertad siempre ha sido tema, presupuesto y tarea del vivir humano. Pero desde el Renacimiento la libertad es más que eso, más que una faceta importante de la vida humana: es una de las claves de nuestra forma de vivir y de nuestra forma de entender la vida.

Un autor renacentista nos presenta a Dios creando el mundo y a punto de crear al hombre. El mundo recién creado es un mundo jerárquicamente organizado: cada ser y cada faceta encuentra su sitio en él. Cuando le llega su turno al hombre ya no quedan modelos que imitar, ni tesoros que repartir en herencia; no quedaba en la gran escalinata de los seres un sitio apropiado donde colocar al hombre. Entonces habló Dios a Adán de esta manera:

«A ti, Adán, no te he asignado ningún puesto fijo, ni un oficio peculiar. El puesto, la imagen que tendrás y los oficios que desempeñarás serán los que tú mismo desees y escojas para ti por tu propia decisión. Los demás seres tienen una naturaleza que sigue su curso conforme a las leyes que le hemos marcado. Tú no estarás sometido a cauces angostos; definirás tu propia naturaleza a tu arbitrio...

Te coloqué en el centro del mundo, para que veas todo lo que te rodea. No te hice ni celeste ni terrestre, ni mortal ni inmortal, para que tú mismo, como alfarero y escultor de ti mismo, te forjes a tu gusto y honra la forma que prefieres para ti. Podrás degenerar a lo inferior, con los brutos; podrás realzarte a la par de las cosas divinas, por tu misma decisión...» (1).

El texto sigue con una alabanza de la generosidad de Dios Padre que ha otorgado al hombre la dicha de tener lo que desea y de ser lo que quiera. Desde el Renacimiento la libertad no es una cualidad más de la naturaleza humana, sino pre-

(*) Universidad de Comillas (Madrid).

(1) Pico de La Mirándola, *De la dignidad del hombre*. Editora Nacional. Madrid, 1984, p. 105 (he traducido modificaciones redaccionales en la traducción).

cisamente la raíz que hace humana cualquier cosa que el hombre sea por propia elección. La naturaleza del hombre es no tener ninguna, salvo aquella que él se va eligiendo con su libertad.

En el pasaje citado hay todavía ciertos matices que luego desaparecen. Se dice al hombre que será «casi» libre y soberano artífice de sí mismo; luego se eliminará el «casi». El uso de la libertad decide aquí el destino del hombre con arreglo a un orden cósmico en el que sigue habiendo puntos de referencia jerarquizados: lo superior y lo inferior, lo sublime y lo rastrero. Con el tiempo el hombre con su libertad será para sí mismo su único punto de referencia.

Esta idea del hombre como autor de sí mismo por su libertad no hubiese tenido el éxito que tuvo si sólo hubiese sido el fruto del optimismo exaltado de unos cuantos renacentistas. Lo que ocurrió es que ella fue precedida, acompañada y seguida por un conjunto de transformaciones sociales, económicas y culturales que han marcado la Edad Moderna como era de la libertad:

«Con los burgos empieza a surgir una alternativa al orden feudal. La movilidad social hace que los hombres se sientan desvinculados de los lazos «naturales» y acepten sólo los lazos libremente elegidos. Ya no será el nacimiento y la tradición quienes decidan sobre el lugar del hombre en la sociedad, sino el libre acuerdo entre las partes: el pacto. El pacto pasa a ser la clave explicativa del orden social y político. La lealtad al señor feudal, al propio gremio, a la familia, va a ser sustituida por el acuerdo libre. Las mismas relaciones amorosas ya no son las que vienen impuestas por la cuna, sino las que nacen de la elección.»

C. B. Macpherson ha caracterizado lo que él llama «individualismo posesivo» en los siguientes términos:

«El individuo es esencialmente el propietario de su propia persona y de sus capacidades, por las cuales no debe nada a la sociedad. Lo que hace humano a un hombre es ser libre de las voluntades de las dependencias de los demás. El hombre es libre en el sentido de que no tiene por qué tener otras relaciones con los demás, salvo aquellas que voluntariamente asuma por su propio interés. Desde ahí se entiende que la sociedad consista en una serie de relaciones de mercado. Sólo es justo limitar la libertad de cada individuo mediante unas obligaciones y reglas que sean necesarias para garantizar a los demás la misma libertad» (2).

De esta concepción de la libertad vivimos hoy en muchos sentidos: en lo político, en lo social, en lo moral. La libertad es para nosotros una faceta que vale por sí misma; en cambio muchas cosas humanas dejan de parecernos valiosas cuando no son libres: el trabajo, el amor, la misma fe. A la vez tenemos la experiencia de que la libertad está en la raíz de muchos males. Sin límites ni puntos de referencia vinculantes, la libertad ejercida o reivindicada consolida las desigualdades, legitima las arbitrariedades y caprichos; a la postre está abocada al sinsentido.

(2) C. B. Macpherson, *La teoría política del individualismo posesivo*. Barcelona. Fontanella, 1970, p. 225 y ss. La redacción está ligeramente abreviada y retocada por mí.

Como tantas otras facetas de lo humano, la libertad se deshumaniza cuando se hace de ella un absoluto incuestionado e incuestionable. Es ciega frente a las formas de esclavitud que proceden de los propios deseos e impulsos. Los otros hombres aparecen como estorbo o amenaza para la libertad. Dios mismo llega a ser visto como incompatible con la libertad de los hombres que se afirman frente a Él.

Por eso tenemos que aprender a valorar y a cuestionar la libertad, a ponerla en su sitio. Tenemos que aprender a ser libres frente a nuestros impulsos. Tenemos que capacitarnos para ejercer la libertad como seres solidarios y fieles.

II. EDUCAR LA LIBERTAD

1. *A ser libres se aprende; la libertad se educa*

Cuando los adolescentes apelan a la libertad, lo hacen como si bastase con invocarla para que existiese... en un eterno presente, sin nada que agradecer al pasado que la hizo posible, y como si no hubiese que responder de ella ante nadie en el futuro. Hay que hacerles caer en la cuenta, tendríamos nosotros mismos que saber desde dónde, con quiénes y para qué somos libres.

Hablamos a veces como si para ser libres bastase con que nadie nos estorbase. En un cierto sentido, esto es verdad: no habría esclavos, si no hubiese quien esclaviza a los demás, no habría manipulados si no hubiese manipuladores, no habría oprimidos si no hubiese opresores... Pero, como bien sabían los estoicos, no basta con que nadie nos oprima, esclavice o manipule para que seamos verdaderamente libres.

La libertad no es producto espontáneo, ni es lo primero que nace en el hombre; es fruto tardío y problemático de la educación y del ejercicio que la posibilita y pone en práctica. La libertad es un bien humano difícil, precario, para el que hay que prepararse, que hay que proteger, cuidar y reivindicar; nunca lo tenemos del todo garantizado ni frente a las amenazas exteriores, ni frente a las ataduras interiores, ni frente al sinsentido. La libertad no crece espontáneamente; se aprende, se educa, se formenta, o se bloquea, se estanca, se falsea, etc. Hay un tipo de educación que coarta, dificulta y trata de impedir el ejercicio de la libertad. Pero sin algún tipo de educación, tampoco hay libertad. A ser libre se aprende.

A educar para la libertad también se aprende. Unas veces creemos que dando libertad en cualquier momento estamos educando para la libertad. Otras veces pensamos que nunca ha llegado el momento de dejar espacios de libertad al educando. La clave habrá que buscarla en un planteamiento evolutivo diferenciador. Cuando se deja libertad antes de tiempo, lo que se produce es desconcierto; y ese desconcierto hace del educando carne de servidumbre: se le deja a merced de las seducciones o manipulaciones del medio social y cultural, que las tiene en abun-

dancia. Cuando bloqueamos el ejercicio de la libertad posible en ese instante, estamos perpetuando dependencias o provocando rupturas reactivas.

En algún momento y con respecto a alguna faceta habrá que dejar en libertad, asumiendo cierto grado de desconcierto inicial para educar en la capacidad de superarlo y en la capacidad de resistir a las seducciones. Es mejor a veces no pretender ahorrarse de antemano todos los males que se puedan seguir del ejercicio de la libertad; saber esperar y crear un ámbito donde se pidan después responsabilidades o se ayude a reflexionar.

La confianza básica, la disciplina, las habilidades, la estima de los otros y la autoestima, el cultivo de las peculiaridades individuales compatibles con la convivencia, la capacidad para estar solo y para trabajar solo, la autonomía..., todo eso potencia la libertad y debe estar presente en una educación para la libertad. No es verdaderamente libre el que no sabe hacer más que lo que le da la gana, sin capacidad de hacer un esfuerzo por algo que le merezca la pena, sin saber retrasar un deseo inmediato por un objetivo a medio o largo alcance, sin capacidad personal para saber lo que quiere, quererlo de veras y llevarlo a cabo con constancia y pagando el precio de esfuerzo y espera (mediaciones) que realísticamente haya que pagar. De esto se habla poco cuando hoy se habla de libertad.

No hay libertad sin deseos. Sólo ellos ponen en marcha el dinamismo de nuestras búsquedas y opciones; sólo los deseos y motivaciones nos hacen ir configurando las diferencias entre unas opciones y otras. No hay libertad sin deseos y motivos; pero cuando los deseos se vuelven compulsivos bajo los mecanismos de seducción de una sociedad orientada al consumo, entonces está en peligro la libertad; se convierte en mero pretexto para satisfacer los deseos de la carne, que diría San Pablo.

Por eso no hay libertad sin una cierta ascética de los deseos. Esta ascética necesaria para llegar a saber qué se quiere, a qué se renuncia queriéndolo, y cómo unos deseos tienen que subordinarse a otros. Hay tiempo y posibilidades para casi todo, pero no se puede tener todo a la vez: hay un tiempo para estudiar y un tiempo para divertirse, para hablar y para callar, para consumir y para producir, para romper ataduras y para generar nuevos lazos, etc.

2. De la libre lucha competitiva a la libertad compartida y solidaria

Cuando hoy se trata de libertad, casi siempre se la entiende como independencia. Quien exige libertad busca verse libre de interferencias o coacciones de los otros. En el proceso de aprender a vivir como hombre adulto hay siempre momentos de ruptura de vínculos. Sin eso el individuo se estanca. Una educación excesivamente proteccionista que no apoya y facilita los progresivos desasimientos y despegos, bloquea el desarrollo humano. Para facilitar esas rupturas necesarias hay que desarrollar el sentido crítico y la capacidad de generar alternativas frente a un ambiente que no responde a lo que uno quiere y busca.

Este tipo de libertad habrá que seguir fomentándolo en la educación, naturalmente no sólo frente a los padres y educadores, sino también frente a las seducciones de la sociedad de masas y frente a los gregarismos generacionales. Como dice Dostoiewski: «No hay preocupación más constante y hostigadora para el hombre libre que la de buscar un objeto o un ser ante el cual prosternarse».

Para ser libre hay que ser capaz de romper vínculos, de quitarse las redes y cadenas que nos esclavizan. Pero ser libre supone también la capacidad para aceptar los vínculos constitutivos de nuestro ser y, por tanto, de nuestra libertad. Y ser libre supone también la capacidad de establecer nuevos lazos, vínculos con personas y con causas a las que libremente nos vinculamos y con las que adquirimos un compromiso de fidelidad. Libre no es el que cada día se plantea si quiere seguir queriendo a los que quiso el día anterior, sino el que en el ejercicio libre y prolongado de su capacidad de amar y de entregarse llega a no poder dejar de querer a los que quiso y sigue queriendo. Libre no es el indeciso, sino el que ha decidido y con su decisión se ha dado a sí mismo su propia determinación. Por eso educar la libertad consiste no sólo en enseñar a romper, sino también a reconocer, a generar y mantener vínculos y compromisos.

Esto se ha hecho hoy particularmente difícil, y por eso mismo casi incomprendible. En un mundo en que los valores de todo tipo son cuestión de preferencias arbitrarias, no hay criterios compartidos vinculantes para juzgar entre las preferencias de unos y las de los otros. En caso de conflicto no habrá modo de establecer quién tiene razón o qué preferencias deben prevalecer. Mi libertad y la libertad del otro para cambiar de preferencias, hacen que el que hoy coincide conmigo, mañana pueda ser una seria amenaza para llevar a cabo mis propósitos. El otro es un rival que sólo ocasionalmente puede convertirse en aliado frente a otros rivales. Quedan con ello minadas las bases de la confianza y de la fidelidad mutuas. Tan sólo el derecho establecerá unas reglas de juego que permitan coordinar espacios de libertad tanto para las preferencias coincidentes como para las contrapuestas. Marx decía que en la sociedad burguesa la libertad del individuo no puede menos de ver en los otros hombres no ya la realización, sino la limitación de la propia libertad.

Sin embargo, realizarse plenamente como seres humanos es algo que hacemos no sólo contra o a pesar de los otros hombres, sino con ellos, ayudándonos mutuamente, compartiendo con ellos un destino común de mil maneras. La misma libertad sólo es real cuando los otros la hacen posible, y sólo tiene pleno sentido cuando la compartimos. Siendo esto así, no nos sentiremos libres del todo, mientras seamos libres sólo unos cuantos. No es del todo libre el que sólo es libre ni el que es libre solo. Eso nos invita a ser solidarios en hacer real entre todos la libertad de todos.

La gran experiencia de libertad del cristiano es la de verse libre de los ídolos y capaz de amar; libre de la idolatría de una libertad arbitraria, egoísta, insolidaria, vacía, y capaz de entregarse libremente al servicio por amor. Cristo nos ha liberado. Y en la comunidad cristiana la libertad de cada uno puede ser liberadora para todos los otros. Uno no es del todo libre hasta que su hermano no lo es también. El otro posibilita y potencia mi libertad y yo la suya. Las libertades se

suman cuando se comparten. Nuestros procesos educativos tendrían que ofrecer una alternativa a la cultura del individualismo posesivo y estimular el ejercicio solidario de una libertad compartida, en la que mi libertad potencia la libertad del otro y viceversa.

En un famoso escrito sobre la libertad del cristiano decía Lutero que un cristiano es alguien que es dueño y señor de todo, capaz de disponer libremente de todas las cosas; no está sometido a nadie ni a nada. Y añadiría que, a la vez, un cristiano es un esclavo y servidor de todos, capaz de someterse a cualquiera. Con esta doble afirmación Lutero trataba de exponer la paradoja de la libertad que, a ejemplo de Cristo, se hace servicio, haciendo consistir su señorío en un amor hecho servicio y entrega incondicional a cualquier hombre.

Contrasta esta forma de entender y vivir la libertad con la que impera en nuestra cultura del individualismo posesivo. Hoy podríamos utilizar la paradoja de Lutero para expresar las contradicciones de la libertad en nuestra cultura actual: Nunca se ha hablado tanto de libertad para encubrir y glorificar tantas servidumbres y tantos servilismos. El hombre actual es alguien que se proclama a sí mismo libre y señor de todas las cosas, no sometido a nadie ni a nada; pero que en realidad es un esclavo servil de cualquier cosa, de cualquier moda, de cualquier grupo...

3. De la libertad religiosa a la libertad religada

En la era de la libertad, la religión es una faceta más de lo humano que es apreciada si es libre y despreciada si es fruto de la inercia social, del miedo o de la ignorancia. Hoy no se acepta la religión impuesta; tampoco tiene buena prensa la religión heredada, aprendida desde la infancia. Desde la Ilustración se viene pronosticando la progresiva desaparición de la religión, precisamente porque se pensaba que a medida que fuese avanzando la razón y la libertad, la fe religiosa se iría haciendo problemática e iría desapareciendo. Esto no ha ocurrido así. Más bien la fe en la razón, en la ciencia, y en la libertad y en el futuro de la humanidad, se han hecho igualmente problemáticos.

Esto nos debería aleccionar a todos, pero especialmente a los cristianos, a no contraponer el futuro de Dios y el futuro del hombre, el futuro de la religión y el futuro de la libertad. A veces hemos caído en la trampa y hemos visto la libertad como amenaza para la religión, lo mismo que otros han visto la religión como amenaza para la libertad. Para empezar tenemos que aprender a ver la religión con los ojos de la libertad (libertad religiosa) y la libertad con los ojos de la religión (libertad religada).

La religión sin libertad es rutina, esclavitud. Para el cristianismo no hay verdadera religión sin libertad. La pertenencia al nuevo pueblo de Dios no viene dada por los lazos de sangre, sino por la fe, por la adhesión personal libre a la oferta de Dios en Cristo. La libertad es don de Dios; somos hijos libres de un Padre libre.

Por otra parte, la libertad sin religión está amenazada por la arbitrariedad, la deshumanización, el sinsentido, y la recaída en múltiples formas de servidumbre. El hombre dejado a su arbitrio es arbitrario, no sabe qué hacer con su libertad; hace lo primero que se le antoja, porque en el fondo da lo mismo lo que haga, o entrega su libertad al primero que le da seguridad y le soluciona los problemas.

La libertad no puede consistir en pura autoafirmación vacía; hay que aprender a reconocer y asumir las religaciones de nuestra libertad, las fidelidades que le dan sentido y contenido humano. ¿De qué sirve la libertad de pensamiento y de expresión que garantizan las constituciones democráticas si sólo somos capaces de pensar por cuenta ajena? ¿De qué sirve la libertad de asociación si cada cual va a lo suyo y vive a los demás como estorbo? ¿De qué sirve la libertad de convicciones si no existe capacidad para tener convicciones que vayan más allá de las preferencias oportunistas y conformistas? ¿De qué sirve la libertad de elección si no sabemos qué elegir, estamos confusos, perplejos, indecisos? ¿Merece la pena optar por algo que mañana vamos a volver a poner en cuestión sin otra razón que la de mantener nuestras opciones permanentemente abiertas? ¿De qué sirve la libertad religiosa sin la capacidad de religarse, vincularse a Dios?

Ni podemos abdicar de la libertad que Dios nos dio, ni podemos quedarnos en una autoafirmación de la libertad frente a Dios e insolidaria con nuestros hermanos los hombres. Jesús vivió la libertad del Hijo haciéndose Siervo, enseñándonos con ello que los siervos hemos sido hecho hijos (*liberi* en latín), hemos sido liberados. La libertad llega a su plenitud cuando se encuentra la sintonía entre la voluntad de Dios y la libre disposición de nuestras vidas, cuando queremos lo que Dios quiere para nosotros y lo que Dios quiere hacer o padecer a través de, en nosotros.

Quien entrega así su libertad, no se queda sin ella. La entrega viviéndola según el plan de Dios. El ejercicio concreto de la libertad no sólo no es algo contrario a Dios, sino algo recibido de Dios que le devolvemos viviéndola hasta el fondo, también con sus fragilidades, torpezas e incertidumbres. Hacemos entrega de la libertad haciendo pleno uso de la misma.

M O N O G R Á F I C O

ÉTICA, CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN

AUGUSTO KLAPPENBACH MINOTTI

Decía Hegel que la Filosofía debe guardarse de ser edificante. En realidad, aunque intentara serlo tendría pocas posibilidades de éxito, ya que la moral vigente en una sociedad (como en un sistema educativo) no se decide a partir de la especulación filosófica sino mediante un confuso complejo de variables que Kuhn denominó «paradigmas» (1). Cada época histórica resuelve sus problemas desde una cierta óptica, que incluye determinadas necesidades sociales que aparecen como prioritarias, determinados procedimientos y jerarquías de valores que no se fundamentan en certezas racionalmente fundadas sino que, por el contrario, constituyen los supuestos inevitables e implícitos de todo sistema teórico. Esta afirmación de Kuhn, formulada en el marco del conocimiento científico, puede extenderse a todo tipo de saber. La Filosofía inevitablemente «llega tarde»: su misión no consiste en proponer nuevas formas de vida (nuevas éticas) sino en repetir una y otra vez el eterno esfuerzo del hombre por comprender lo que está pasando, por expresar conceptualmente lo que en la historia sucede antes de cualquier sistematización.

Desde este punto de vista, la tarea de una Filosofía de la Educación que incluya su dimensión ética no consistirá prioritariamente en una propuesta sino ante todo en una explicitación de esas formas de vida que, consciente o inconscientemente, se expresan en el sistema educativo. Es sabido que no existe ninguna educación axiológicamente neutral, aunque sea tolerante y pluralista. Como Nietzsche ha mostrado suficientemente, la Ética constituye la raíz de todo sistema teórico de pensamiento y la opción por determinados valores es lo que configura la «forma de vida» de cualquier sociedad (2). De ahí el absurdo de atribuir a la educación una función de vanguardia en los cambios sociales, como si una comunidad educativa

(1) Kuhn, Th. S., *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1975.

(2) Nietzsche, F., *Más allá del bien y del mal*. Madrid, Edaf, 1982, p. 43.

podiera sustraerse a los paradigmas vigentes y construir uno nuevo con la sola fuerza de su pensamiento. O —peor aún— de sus deseos.

Pero este papel «vespertino» de la Filosofía en general y de la Ética en particular no quita importancia a la reflexión teórica. Si bien es ingenuo atribuir a la Ética (entendida como una teoría del hecho moral) un papel «edificante», no lo es pretender de ella que cumpla su verdadera función: explicitar críticamente los supuestos morales de una cultura determinada. No es poco, si se tiene en cuenta que los supuestos implícitos tienden a sacralizarse y, por tanto, a sustraerse a cualquier toma consciente de postura ante ellos. Una moral implícita resulta sumamente peligrosa porque se presenta como la única posible, en la medida en que los valores que propone rehúsan cualquier confrontación con valores alternativos. Sacar a la luz los presupuestos morales implica descubrir su genealogía, mostrando los intereses que encubren: frecuentemente las grandes palabras de la moral se convierten en hipótesis detrás de las cuales se juegan relaciones sociales mucho más terrenas y menos sublimes. Ha sido el mérito de los «maestros de la sospecha» descubrir estas sutiles articulaciones en la larga historia de la Ética, mostrando sus raíces en las relaciones concretas de unos hombres con otros.

Esta tarea resulta especialmente necesaria en una época en que se ha proclamado solemnemente «el fin de las ideologías», como si por fin nos hubiésemos sacudido los fantasmas de valores abstractos y nuestra conducta estuviera enraizada en la única racionalidad posible. Hasta se ha llegado a anunciar «el fin de la historia» (3), en un claro ejemplo de los límites a que puede llegar un pensamiento que ignora o pretende ignorar sus propios condicionamientos. Nuestros tiempos no son ni más ni menos «ideológicos» que otros: cualquier ideología se caracteriza precisamente por actuar de modo inconsciente, y de este ocultamiento proviene su fuerza. Por tomar un ejemplo del campo educativo, no hay que creer que la relativa indiferencia que se percibe en Universidades e Institutos acerca de problemas políticos (en contraste con la efervescencia de hace dos décadas) constituya un signo de debilidad de las ideologías vigentes: muestra más bien que ha desaparecido en buena medida lo que se ha llamado «el espacio público» en beneficio de ámbitos privados de realización personal. Un cambio axiológico que no implica ausencia o disminución de elementos ideológicos sino sólo su sustitución por otros.

Es precisamente este cambio, perceptible no sólo en el campo educativo sino en el conjunto de la sociedad, el que ha provocado cierta alarma en los países industrializados. Desde una postura neoconservadora en lo político, Daniel Bell ha llamado la atención acerca de la lógica hedonista que ha penetrado en las sociedades avanzadas, poniendo en peligro la cohesión de la estructura social necesitada de vínculos morales entre sus miembros (4). El capitalismo ha engendrado «su propio verdugo», aun cuando no sea el mismo que había profetizado Marx. Bell llega a buscar la solución en un resurgimiento religioso que otorgue al individuo una

(3) Fukuyama, F., «¿El fin de la historia?». *El País*. Madrid, 24-9-1989.

(4) Bell, D., *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid, Alianza, 1977.

seguridad existencial, ligándolo a una tradición de la que se está separando progresivamente. De hecho, el florecimiento actual de los fundamentalismos —y no sólo del islámico— muestra el esfuerzo por «moralizar» artificialmente una cultura cuyos fundamentos se ven en peligro ante el pragmatismo imperante.

Este tipo de respuestas resultan tan ingenuas como lo sería adoptar un punto de vista educativo ante un problema que desborda ampliamente el campo de la enseñanza. Como hemos dicho antes, la Ética no se impone por un acto de voluntad. Sin embargo, el mero hecho de poner de manifiesto los supuestos morales de un sistema social constituye un paso importante hacia su revisión crítica. Más aún, esta explicitación implica ya una propuesta, en la medida en que desacraliza la moral vigente y abre el camino a respuestas alternativas. Y en este sentido la educación puede jugar —si bien tampoco será el papel decisivo— ya que todo diseño curricular se construye desde un determinado paradigma cuyos supuestos éticos estarán más abiertos a la crítica cuanto más explícitas aparezcan en los diversos ámbitos del conocimiento.

Este artículo no pretende entrar en el tema de la organización concreta de la formación moral en un sistema educativo. Tan sólo insistir en uno de esos supuestos a que nos hemos referido antes y que nos parece de la mayor importancia: las relaciones que establece nuestra cultura entre la moral y el conocimiento. Nos parece que en esta relación radica una de las claves de una Ética que pretenda superar los enfoques «moralistas» que llevan a convertirla en una serie de normas eficaces y desvinculadas de otros ámbitos culturales. Como intentaremos mostrar más adelante, la Ética (y sobre todo la formación de las actitudes morales) sólo puede tener un sentido si se le enfoca como una dimensión inmanente a todas las relaciones que se establecen con el mundo, entre ellas —y fundamentalmente— la relación cognoscitiva. Los presupuestos culturales que nos ha legado la modernidad han enviado a la Ética a un exilio dorado que la ha separado radicalmente del ámbito de la ciencia y el conocimiento. De este modo, la llamada «razón instrumental» se ha convertido en paradigma de la única racionalidad posible, creando así la ilusión de un conocimiento y una tecnología axiológicamente neutrales. Mientras tanto, la moralidad se ha refugiado en el campo de los sentimientos o de la «mística», limitando sus alcances al microgrupo y abandonando la construcción del mundo a las leyes de una eficacia supuestamente ajena a toda valoración de tipo ético. Como no podía ser menos, la educación ha asimilado este modelo: la formación moral, ajena a cualquier intromisión en los planes de estudio, se ha confiado a la Religión o a su sustituto secularizado, la clase de Ética. Intentaremos en primer lugar aportar algunas ideas acerca de la génesis de esta progresiva «desmoralización» del campo del conocimiento para tratar después de plantear positivamente el problema de su relación. Si bien esta tarea no constituye una propuesta educativa, puede contribuir a situar las conflictivas conexiones entre conocimientos y valores, tema básico en una Filosofía de la Educación.

1. LA HISTORIA

Toda la larga historia de la Ética oscila entre los períodos en que pudo descansar en fundamentos cognoscitivos sólidos y los tiempos agitados en los cuales la ontología vigente le negaba un lugar propio en medio de la realidad, aunque le concediera un puesto de honor en el paraíso.

Sería tema de un estudio histórico seguir este hilo conductor a lo largo de la historia del pensamiento. Se advertiría en él que aun en las épocas que Comte llamaría «orgánicas» no deja de advertirse la tensión entre la «voluntad de sistema» que intenta fundamentar la Ética en una concepción metafísica homogénea y la resistencia que ofrece la experiencia moral a integrarse en una concepción global de la realidad. La moralidad parece de alguna manera irreductible a lo dado, en la medida en que por su propia naturaleza cuestiona porfiadamente lo real en nombre de un «deber ser» que no es objeto de experiencia alguna. Desde que los sofistas introdujeron la primera «filosofía de la sospecha» al cuestionar el carácter natural de las normas morales y obligaron por consiguiente a todo el pensamiento posterior a adoptar una actitud crítica ante el problema, se han sucedido todo tipo de respuestas.

No entraremos en ellas. Sólo resulta indispensable para lo que nos proponemos en estas páginas aludir, siquiera de paso, a la distinción kantiana entre el uso teórico y el uso práctico de la razón, distinción que ha marcado de un modo u otro toda la filosofía moral de los últimos dos siglos. Probablemente no exista en la historia de la Filosofía ningún pensador que haya ahondado en la experiencia moral con una profundidad comparable a la de Kant. Y también probablemente la misma fuerza de su reflexión se haya convertido en un límite que hoy sea necesario superar: contra las intenciones kantianas, esa distinción ha servido de pretexto para desvincular a la moralidad del ámbito de la historia, a veces bajo pretexto de salvar su dignidad.

A Kant le interesaban dos cosas. Por una parte reivindicar el carácter categórico y universal de la moralidad, puesta en peligro por el emotivismo de Hume. Por otra, salvarla de las embestidas de la razón científica, que ya entonces se estaba convirtiendo en paradigma de toda racionalidad posible. De ahí que eche mano de la distinción entre razón especulativa y razón práctica, aunque insista en el carácter estrictamente racional de ambos usos. Si bien el conocimiento científico requiere como condición indispensable el encuentro de los aprioris del sujeto con los datos de la experiencia, existe una racionalidad que no sólo no está sujeta a tales datos sino que se caracteriza precisamente por su independencia con respecto a ellos, hasta el punto de que la contaminación de lo empírico le privaría de su especificidad. Pero esta racionalidad es, si cabe emplear este término, «más racional» aún que la de la ciencia, que debe subordinarse a ella. El sueño kantiano de armonizar estas dos órdenes en una síntesis definitiva no llega a cumplirse totalmente, y en este intento fallido debe verse, más que una carencia, un signo de honestidad intelectual. Kant comprende que esa armonía «no es de este mundo» y recurre a la vía especulativamente modesta de los postulados para señalar la dirección hacia la cual tiende una razón que ha debido

abandonar el terreno seguro de los hechos para aventurarse en el horizonte más problemático de la utopía (5). El lector que se deje atrapar por la jerga racionalista y sistemática de la obra kantiana corre el riesgo de perder de vista aquello que la convierte en estrictamente actual: su carácter abierto y discontinuo, respetuoso de las diferencias y sobre todo atento a las experiencias humanas sobre las cuales construye su reflexión teórica. Kant no ha sacrificado la experiencia en aras del sistema y ha preferido la discontinuidad a la confusión, ejemplo no siempre seguido por el idealismo alemán (6).

Para bien o para mal, la filosofía moral poskantiana se ve obligada a retomar el problema donde él lo dejó, y lo que en Kant era una distinción respetuosa de niveles suele convertirse en un divorcio absoluto. Con el respeto que merece la obra monumental de Wittgenstein, por ejemplo, y sin negar su evidente sensibilidad moral, su pensamiento destierra a la Ética de este mundo y la arroja, junto con la estética y la religión, a este lejano reino de la «mística», del cual «no se puede hablar». O al menos, en caso de que se pueda hablar —como acepta más adelante— el lenguaje que lo expresa resulta inconmensurable con cualquier otro juego del lenguaje, y en particular con aquellos que expresan dimensiones cognitivas. Se trata, sin duda, de una actitud profundamente kantiana en su origen, que nace del mismo respeto ante la dignidad de la experiencia moral. Pero sus resultados difieren radicalmente, porque en Wittgenstein ya no existe entre ambos órdenes el vínculo de una razón que, pese a sus diversos usos, asegura la continuidad entre el conocimiento y la Ética. Y este divorcio se radicaliza —y a veces se trivializa— en la filosofía analítica posterior, que acusa de incurrir en la falacia naturalista a cualquier intento de relacionar la moral con aquello que suele llamarse «la realidad».

El resultado de esta escisión es muy concreto y, como suele suceder, no hace sino expresar una forma de vida previa a su formulación filosófica. También aquí la lechuza de Minerva comienza a volar cuando el día ya ha caído. En el mundo empírico concreto la única razón a la que se concede un lugar propio es la «razón instrumental», que se encuentra en su elemento entrelazando sus medios y previendo sus consecuencias. En cuanto a esa otra racionalidad kantiana del «supremo bien» se ha convertido en un huésped molesto al que se trata como a aquellos políticos de los que es necesario librarse y a los que se les concede una honrosa representación diplomática en el Vaticano. Los misticismos, emotivismos y decisionismos al uso tienen como consecuencia —quizá no buscada— el abandono del mundo real por parte de la moral, y, por tanto, la imposibilidad de establecer

(5) Gómez Caffarena, J., «Respeto y utopía: ¿'dos fuentes' de la moral kantiana?». *Pensamiento*, 34, 1978, pp.259-276.

(6) «Yo no creo que hay un pensador que nos haya invitado a vivir más en el fragmento que Kant. Y ello porque es el pensador que, por excelencia, se ha negado al sistema. Quizá todo esto no valga ya nada si se ve desde la arbitrariedad de que la historia se haya convertido en una amena charla de café entre los filósofos. Quizá no valga nada. Pero sí está claro el hecho de que muchos se rebelarían (y Kant antes que nadie) si se les metiera en el saco de la totalidad. Si recorremos medianamente su sistema, vemos que éste está abierto y troceado por todos los sitios.» J. L. Villacañas en F. Duque y otros, *Los confines de la modernidad*. Barcelona, Granica, 1988, p. 225.

acerca de ella una discusión racional que ponga en cuestión esos fines que la razón instrumental acepta acríticamente. Las consecuencias éticas de esa confusa amalgama de fenómenos que ha dado en llamarse «posmodernidad» ilustran suficientemente este abandono.

2. LA ÉTICA POSMODERNA

Quizá el único rasgo común entre las diversas corrientes llamadas «posmodernas» sea el anuncio del fin de la razón ilustrada, que trae consigo el abandono de una búsqueda de fundamentos homogéneos para el conjunto de la cultura. La sociedad posmoderna ha estallado en fragmentos, y cada uno de ellos vale por sí («todo vale»). Ha muerto Dios, y con Él cualquier sucedáneo secularizado que haga sus veces. Ha terminado la historia, concebida en la modernidad como un proceso de emancipación teleológicamente orientado, y hasta ha muerto el sujeto, en la medida en que desaparece un sustrato único que confiere unidad a las diversas dimensiones de la vida humana. Pero esta sucesión de muertes no merece un duelo: la ausencia de fundamento no es fuente de angustia, como lo fue para el existencialismo de posguerra, todavía moderno. Implica más bien la apertura de nuevas posibilidades que pueden vivirse sin la añoranza del fundamento perdido y sobre todo sin caer en la tentación de construir una nueva metafísica que restituya la unidad y la dirección a un todo que hay que aceptar como inevitablemente fragmentado (7).

El llamado «pensamiento débil», desarrollado en Italia por G. Vattimo y otros, constituye una sistematización interesante de este enfoque. Vattimo trata de extraer las consecuencias de la muerte de Dios anunciada por Nietzsche y del fin de la metafísica presente en la obra de Heidegger. «Los que participan en el debate filosófico coinciden hoy, al menos, en un punto: no admiten una fundamentación única, última, normativa.» Muerto Dios, y despojado el ser de su carácter óntico, se abre a la razón un campo discontinuo, que desconfía de las verdades absolutas y «ha de hacernos mirar de una forma nueva y más amistosa todo el mundo de las apariencias, de los procesos discursivos y de las 'formas simbólicas', y a verlos como ámbitos de una posible experiencia del ser» (8).

No se trata de encontrar una nueva verdad que reemplace a las anteriores sino de reformular su mismo concepto: lo verdadero no es el fruto de una evidencia cognoscitiva sino «el resultado de un proceso de verificación, que lo produce cuando respeta ciertos procedimientos dados una y otra vez, de acuerdo con las circunstancias (es decir, con el proyecto de mundo que nos configura como ser-ahí). Con otras palabras; lo verdadero no posee una naturaleza metafísica o lógica sino retórica» (9).

(7) Klappenbach, A., *Ética y posmodernidad*. Universidad de Alcalá de Henares, 1990.

(8) Vattimo, G. y Rovatti, P. A., *El pensamiento débil*. Madrid, Cátedra, 1988, pp.11 y 14.

(9) *Ibíd.*, p. 38.

Las consecuencias éticas de esta analogía posmoderna son fáciles de deducir. O quizá sea más correcto el planteamiento inverso: son los presupuestos éticos de la cultura posmoderna los que han engendrado esta ontología. En cualquier caso, a un pensamiento débil corresponde una Ética débil, a un debilitamiento de la noción del ser le sigue un debilitamiento de la noción del bien. Vattimo advierte el problema que esto plantea: «¿Implica esta concepción también una debilidad que lleve a aceptar lo que ya existe y, por consiguiente, una incapacidad de crítica, tanto teórica como práctica? O, con otras palabras; ¿hablar de debilidad del pensamiento equivale también a establecer teóricamente una disminución de la fuerza proyectiva del pensamiento mismo?» (10). Su respuesta alude a la posibilidad de que los paradigmas vigentes vayan transformándose por el juego de sus propias interferencias internas, recuperando las huellas que no han llegado a transformarse en mundo, al calor de una actitud de «piedad» que nos recuerda al buen salvaje de Rousseau.

Como se ve, la respuesta es «débil», cosa que Vattimo no niega. Y esta debilidad tiene un aspecto sin duda positivo: sabemos de sobra que en nombre de las éticas «fuertes», fundadas sólidamente en bases teológicas o metafísicas, se han cometido las peores abominaciones de la historia de la humanidad, sacrificando a los hombres de carne y hueso en aras de grandes palabras como Dios, la Razón o el Progreso. Basta con recordar desde los tribunales de la Inquisición hasta los medios con que se han llevado a cabo los proyectos civilizados de la modernidad para convencerse de que las éticas basadas en certezas absolutas se convierten con frecuencia en un peligro para la integridad física de los seres humanos. Desde este punto de vista, hay que saludar la llegada de un enfoque más abierto a la tolerancia e incluso a la perplejidad (11). Este enfoque es fácilmente perceptible no sólo en la reflexión teórica sino en las actitudes vigentes en las sociedades avanzadas, en las cuales han disminuido considerablemente los entusiasmos éticos radicales para dejar lugar a posturas más relativistas y escépticas.

Pero el precio de esta apertura ha sido la definitiva desvinculación de la Ética del campo cognoscitivo. El fin de los fundamentos ha traído consigo la pérdida del vínculo que en Kant aseguraba la continuidad entre teoría y práctica, entre ciencia y moral. La Ética pierde así la posibilidad de otorgar unidad a la tarea de construcción del mundo, que en definitiva es lo que constituye la historia. En adelante, cada fragmento del mundo vale por sí mismo y ya no puede ser juzgado desde una perspectiva universal. Consecuencia que también resulta evidente en nuestras sociedades, que casi han abandonado los proyectos de transformación del mundo en su totalidad: mayo de 1968 resulta casi tan lejano como la Revolución francesa. Entre tanto, la moral se juega en las relaciones interpersonales y en el microgrupo, siguiendo normas «retóricas» del estilo enunciado por Vattimo, expresándose en juegos de lenguaje inconmensurables entre sí (12).

(10) Vattimo, G. y Rovatti, P. A., *op. cit.*, p. 40.

(11) Muguertza, J., *Desde la perplejidad*. México-Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1990. El enfoque de esta obra se distancia claramente de la ética que hemos llamado «posmoderna».

(12) Lyotard, J. F., *La diferencia*. Barcelona, Gedisa, 1988.

Queda en pie la pregunta acerca del carácter necesario de estas consecuencias: ¿el fin de los fundamentos metafísicos implica la aceptación de una Ética fragmentaria que renuncie a aquellas notas que para Kant constituían lo específico de la experiencia moral: su carácter categórico y universal? ¿O más bien la devaluación de la Ética es fruto de una patología en el modo de comprender la herencia de la modernidad, como parece insinuar el pensamiento de Habermas? El examen de las relaciones entre la moral y el conocimiento racional puede arrojar alguna luz sobre este asunto.

3. ÉTICA Y RACIONALIDAD

Por problemático que resulte el concepto de razón, se puede rescatar una de sus notas como esencial: la razón es la facultad de lo universal. Mientras que la emoción y el sentimiento se limitan al individuo o al grupo que efectivamente los comparte, el pensamiento racional puede permitirse la pretensión de valer más allá de esas fronteras. Cuando se rompe la unidad entre razón cognoscitiva y razón práctica, esta última pierde este carácter universal, que queda reservado (con algunos matices) al conocimiento teórico. La moral no se «sabe» sino que se «siente», y este sentimiento (como todo sentimiento) sólo vale en los límites de cada situación concreta. El conocimiento teórico-científico se arroga así el monopolio de la racionalidad, mientras que las valoraciones morales se deciden en un campo tan limitado como difuso.

Quizá no sería una tarea superflua intentar el rescate de la moral de ese ámbito que Wittgenstein llamaba «místico» para asegurarle un lugar en el terreno universal de la racionalidad. Con ello se lograría, en primer lugar, mostrar que la ciencia y la teoría en general no son ajenas a los supuestos morales, que penetran en la estructura misma del conocimiento más de lo que muchos científicos están dispuestos a reconocer. Y en segundo lugar, hacer posible un discurso racionalmente argumentado acerca de la Ética que permita extender al lenguaje axiológico una actitud crítica de alcance universal, que el emotivismo ético vigente convierte en imposible.

El interés de esta tarea no es puramente teórico. Situándonos en la tradición de la «filosofía de la sospecha», podemos suponer que el radical divorcio que se vive en nuestra cultura entre lo cognoscitivo y lo axiológico no es inocente. El exilio dorado de la Ética ha dejado las manos libres a la razón instrumental para desarrollar sus estrategias sin cuestionamientos molestos, de tal modo que no se le exija explicar la razón por la cual sus logros tienen poco que ver con aquel proyecto que algunos ilustrados creían incluido en la «mayoría de edad de la razón»: la emancipación universal de la humanidad de sus servidumbres, la felicidad y la paz de todos los hombres del mundo (13). Habermas ve en la renuncia posmoderna a estos «metarrelatos» universales el resultado de la escisión del proyecto moderno en lógicas divergentes (señaladas ya por Max Weber) y hace una pro-

(13) Kant, I., *La paz perpetua*. Madrid, Tecnos, 1985.

puesta terapéutica: «Una praxis cotidiana reificada sólo puede curarse creando una interacción ilimitada de los elementos cognitivos con los morales-prácticos y los estético-expresivos» (14). Sin entrar a discutir el enfoque que propone Habermas para rescatar este proyecto fallido de la modernidad, creemos que la superación del divorcio actual entre estos elementos constituye la tarea más urgente de la filosofía moral y política en los tiempos que corren.

Y esta tarea resulta especialmente urgente en la Filosofía de la Educación. Era inevitable que la estructura de los sistemas educativos reflejara la escisión entre conocimientos y valoraciones. No se trata sólo (ni principalmente) de la tradicional separación entre «ciencias» y «letras», sino sobre todo del progresivo vaciamiento axiológico de los contenidos teóricos, que ha llevado a la ficción de una «ciencia pura» o «éticamente neutral», así como a una ética desvinculada de la racionalidad. No se trata de caer en un dogmatismo moral felizmente superado (con todos los peligros que mencionábamos al hablar de las «éticas fuertes») sino, por el contrario, de formar un espíritu crítico capaz de poner en cuestión los supuestos de la concepción del mundo que la educación transmite. Y esta formación no puede reducirse a asignaturas complementarias sino que debe estar presente en la teoría del conocimiento que inevitablemente (aunque a veces inconscientemente) orienta la confección de cualquier diseño curricular.

4. ÉTICA Y CONOCIMIENTO

Como ya hemos dicho, la reflexión ética actual se ve obligada a retomar el problema donde Kant lo dejó. Quizá en el siguiente texto de su «Crítica de la facultad de juzgar» se puedan encontrar algunas pistas para superar el dualismo entre conocimiento y moral que ha penetrado en nuestra cultura contra las intenciones kantianas.

«Pero, si bien se ha abierto un abismo infranqueable entre la esfera del concepto de naturaleza como lo sensible y la esfera del concepto de libertad como lo suprasensible, de tal modo que del primero al segundo (por medio del uso teórico de la razón) ningún tránsito es posible, exactamente como si fueran otros tantos mundos diferentes, sin poder el primero tener influjo alguno sobre el segundo, sin embargo, debe tener éste un influjo sobre aquél, a saber: el concepto de libertad debe realizar en el mundo sensible el fin propuesto por sus leyes; y la naturaleza, por tanto, debe poder pensarse de tal modo que al menos la conformidad a leyes de su forma concuerde con la posibilidad de los fines, según leyes de libertad, que se han de realizar en ella» (15).

Kant cierra aquí la posibilidad de fundamentar la moral en el conocimiento teórico mientras reivindica el influjo de la libertad sobre el conocimiento. Pero nos cabe el derecho de preguntarnos si esta discontinuidad no se apoya sobre una

(14) Habermas, J., «Modernidad versus postmodernidad», en J. Picó, *Modernidad y postmodernidad*. Madrid, Alianza, 1988, p. 98.

(15) Kant, I., *Crítica de la facultad de juzgar*. Introducción, II.

concepción del conocimiento muy condicionada por la urgencia de salvar la trascendencia de la experiencia moral de los embates del fenomenismo científico, de tal modo que ese dualismo entre naturaleza y libertad supone una concepción excesivamente estrecha de la naturaleza del conocimiento, que concede a la ciencia el monopolio del uso teórico de la razón. No hay que olvidar la fascinación que ejercía la física de Newton en los tiempos en que Kant escribía estos textos; sus logros daban la impresión de que se había alcanzado un sistema teórico definitivo para explicar los fenómenos naturales. Kant no pone en cuestión la autonomía del modelo newtoniano y prefiere dirigir su atención sobre «otro uso» de la razón, capaz de fijar al primero «el fin propuesto por sus leyes». Pero hoy, cuando la ciencia más seria ha renunciado ya a la hegemonía del conocimiento y comprende que sus marcos teóricos descansan sobre paradigmas que incluyen infinidad de elementos extracientíficos, parece haber llegado el momento de preguntarse si la distinción kantiana entre el uso teórico y el uso práctico de la razón resulta tan radical como se la planteó en su momento.

Los aportes de la fenomenología y de la hermenéutica a la teoría del conocimiento pueden echar luz sobre este asunto. La insistencia de Husserl en el «mundo de la vida» y la «actitud natural» como un ámbito previo a cualquier idealización científica de la realidad, «de tal modo que cada uno de los resultados de la ciencia funda su sentido en esta experiencia inmediata y en este mundo de la experiencia y se refiere a ellos» (16) cuestiona la autonomía de la razón teórica. La noción de «mundo», tal como ha sido desarrollada a partir de la filosofía de Heidegger, engloba en un mismo marco de experiencia los «hechos» y las «valoraciones»: la pretendida inconmensurabilidad de los distintos juegos de lenguaje pierde de vista que todos ellos adquieren su sentido de una experiencia unitaria en la cual resulta imposible separar «lo que sucede» de la significación vital que tales sucesos implican.

Se ha calificado de «falacia naturalista» el intento de deducir valoraciones morales de las cuestiones de hecho (17). Tal afirmación, con ser verdadera, no deja de ser abstracta. Es verdad que los meros hechos no son capaces por sí mismos de generar juicios de valor, como Hume se encargó de mostrar con ingeniosos ejemplos (18), y como también Kant sostiene (desde otro punto de vista) en el texto que hemos citado. Pero también es verdad que «los meros hechos» no existen: todo hecho se presenta en un contexto hermenéutico de sentido del que no se puede separar sino al precio de arrancarlo artificialmente de ese «mundo» que hace posible su conocimiento.

Desde este punto de vista la «razón teórica» y la «razón práctica» encuentran su unidad originaria en un horizonte anterior a tal distinción. Esto no significa negar la especificidad de cada modo de acceso a la experiencia; sólo recordar que el «mundo de la vida» no deja de estar presente después de realizadas tales distinciones y sólo la unidad que éste les confiere hace posible la experiencia del conoci-

(16) Husserl, E., *Experiencia y juicio*. Introducción, § 10.

(17) Moore, G. E., *Principia ethica*. Barcelona, Laia, 1982.

(18) Hume, D., *Investigación sobre los principios de la moral*. Buenos Aires, Aguilar, 1973, Apéndice I.

miento. El error del positivismo consistió en postular un conocimiento sin sujeto, como si los meros hechos pudieran existir separadamente del lugar que ocupan en el mundo que los constituyen como tales. El hecho más insignificante implica necesariamente algún tipo de valoración, afecta de algún modo a la totalidad de las dimensiones que constituyen la vida. Lo que llamamos «conocer» no es sino el aspecto consciente, transparente para el propio sujeto, de esa relación que lo constituye como tal sujeto.

En el texto que hemos citado antes, Kant negaba la posibilidad de cualquier tránsito del mundo de la naturaleza al mundo de la libertad. Sin pretender hacer decir a Kant lo que no dijo, podríamos permitirnos hoy la siguiente interpretación, haciendo uso del derecho de convertir al texto en «nuestro contemporáneo». El «reino de la libertad» constituye el horizonte de sentido dentro del cual se presentan a la conciencia los hechos de la naturaleza. Todo conocimiento resulta así afectado desde el punto de vista valorativo, en la medida en que el conocimiento no es una actividad ajena a la que el sujeto establece con un mundo en el cual se juega su propia existencia (el *Dasein* heideggeriano). La pretendida asepsia del conocimiento científico sólo se explica si lo consideramos abstractamente, como fragmento arrancado de ese mundo; sólo al precio de esa abstracción puede olvidar el lugar que ocupa y su verdadero origen. La afirmación kantiana acerca de la imposibilidad de cualquier tránsito de la naturaleza a la libertad es coherente con esta interpretación, ya que se trata de un movimiento en sentido inverso: el conocimiento «puramente científico» de los hechos naturales es el que decide prescindir (metodológicamente) de ese «mundo de la vida» del cual proviene. Una abstracción necesaria, sin duda, pero que no debe hacer olvidar que se trata sólo de una «puesta entre paréntesis» de sus propios presupuestos.

La experiencia ética, es decir, el ejercicio de la libertad en la relación con el mundo, informa así todo acto de conocimiento. Este vínculo entre libertad y naturaleza se produce en las relaciones sociales que, como veremos enseguida, constituyen el «lugar» de toda experiencia moral, así como el ámbito necesario del trato con el mundo.

5. CONOCIMIENTO Y ALTERIDAD

Para Kant la nota distintiva de la experiencia moral consistía en su independencia del contenido empírico: la presencia de «hechos de la naturaleza» en el origen de las acciones humanas lleva a sospechar que estamos en presencia de imperativos meramente hipotéticos que no llegan a configurar una «buena voluntad» movida únicamente por «el respeto al deber». También aquí aparece la preocupación kantiana por reivindicar la originalidad de la Ética con respecto a una ciencia cuyos límites le interesaba establecer. Y también aquí tenemos derecho a preguntarnos, dos siglos más tarde, si es necesario mantener literalmente estas expresiones kantianas en un momento en que el paradigma vigente plantea una problemática distinta.

La Ética se juega en las relaciones sociales. En el sentido estricto de la palabra, no se puede hablar de moralidad respecto al mundo sub-humano si no es en la medida en que tales relaciones inciden en la vida social de los hombres. Y es necesario subrayar que estas relaciones son, ante todo, de carácter empírico: vemos a los demás, los tocamos, oímos sus palabras, sentimos la resistencia de sus cuerpos. No existe otro acceso a los otros hombres que esta modesta vía de los sentidos. Una consideración abstracta del tema encontraría estas experiencias empíricas idénticas a las que proceden del mundo sub-humano. Sin embargo, si restituimos los hechos a lo que hemos llamado su contexto hermenéutico de sentido, la experiencia resulta muy diversa. Cada experiencia empírica establece una relación con el «mundo de la vida» que debe respetarse en su especificidad pero que no por ello deja de ser empírica: como dijimos antes, hablar de lo «meramente empírico» constituye una abstracción cuyo único sentido es metodológico. Antes que situar las relaciones morales en un campo «supranatural», corriendo el peligro de convertirlas en resultado de vivencias más o menos inefables, es necesario insistir hoy en la continuidad de la ética con respecto a otras formas de acceso a la realidad, reivindicando por tanto su «naturalidad».

La experiencia ética se fundamenta en los hechos, ni más ni menos que cualquier otra experiencia. Ya que entre los hechos que constituyen lo que llamamos mundo están las relaciones sociales, que forman el marco de toda posible comprensión del mismo, en la medida en que esta comprensión es necesariamente lingüística. Y estas relaciones se presentan como radicalmente irreductibles a la instrumentación y dominio del sujeto. La presencia de los demás es un hecho que exige el reconocimiento de su alteridad. Y no resulta casual que la palabra «reconocimiento» sólo agregue un prefijo a «conocimiento»: reconocer no es otra cosa que aceptar la realidad tal como se presenta, acatar los hechos sin distorsionarlos ni pretender convertirlos en lo que no son, «dejar ser al ser» podría decirse si esta expresión heideggeriana no estuviera contaminada por una ambigüedad que pierde de vista la concreción de las relaciones sociales (19). Establecer relaciones morales con los demás hombres no consiste en otra cosa que en ser fieles a la experiencia misma, sin necesidad de realizar incursiones a ese mundo suprasensible de la «mística» de que hablaba Wittgenstein.

La formulación kantiana del imperativo categórico en la que se propone tratar a la Humanidad como fin en sí y no sólo como medio refleja, en un lenguaje racionalista, esta imposibilidad (ética) de reducir las relaciones sociales a su aspecto meramente instrumental. Los hombres son «fines en sí» no por participar de alguna misteriosa esencia metafísica (como puede hacer pensar la alusión al concepto de Humanidad) sino ante todo porque en sus relaciones se resisten de hecho a la mera instrumentación y *es precisamente esta resistencia la que los constituye como hombres*. El mismo Nietzsche decía que incluso en la voluntad del que sirve ha-

(19) «La ontología heideggeriana, que subordina la relación con el Otro a la relación con el Ser en general –aun si se opone a la pasión técnica, salida del olvido del ser oculto por el ente–, permanece en la obediencia a lo anónimo y lleva, fatalmente, a otra potencia, a la dominación imperialista, a la tiranía». Levinas, E. *Totalidad e infinito*. Salamanca, Sígueme, 1977, p. 70.

bía encontrado voluntad de ser señor (20), y este «deseo de reconocimiento», que diría Hegel, es lo que diferencia a las relaciones humanas de las relaciones con los objetos, y a la historia de la mera historia natural.

Aunque la filosofía de E. Levinas se mueve en un contexto intimista y a veces místico, que a nuestro juicio, puede oscurecer su pensamiento, su fenomenología de la alteridad pone de manifiesto este carácter concreto de la relación social, capaz de fundar por sí misma la experiencia de la moralidad. La filosofía occidental ha estado dominada por una concepción óptica del ser, que ha llevado a la reducción de «lo otro» a «lo mismo»: el conocimiento ha sido concebido como la inclusión de lo distinto en «un término medio y neutro que asegura la inteligencia del ser... La neutralización del Otro, que llega a ser tema u objeto... es precisamente su reducción al Mismo» (21). Este texto muestra lúcidamente los supuestos sobre los que se construye la dicotomía entre Ética y conocimiento que marca nuestra cultura: se ha reducido el conocimiento a la actividad conceptual y representativa, propia de la razón instrumental científico-técnica. Pero el conocimiento (en cuanto relación consciente con el mundo) no se reduce a eso; conocer implica aceptar que la conceptualización no es la única forma posible de relación con lo que nos rodea y que existe un tipo de relación (la social) que se caracteriza precisamente por resistirse a ser «tema u objeto». Su conocimiento incluye la alteridad como nota constitutiva («lo absolutamente otro es el otro», dice Levinas) y el reconocimiento de esa alteridad no es otra cosa que el reconocimiento de la realidad misma, siempre que despojemos a esta expresión de sus connotaciones realistas. Establecer con los hombres relaciones de dominación implica desde este punto de vista una violencia que los convierte en lo que no son y, por tanto, adoptar ante ellos una actitud irracional. Aunque desde un punto de vista muy diferente, ya el viejo Sócrates advertía que el mal es ante todo un error...

La Ética se enraiza así en la racionalidad tanto como en la empiria: porque la interpretación de ese dato sensible que es la presencia del otro incluye, sin necesidad de acudir a otros fundamentos, la comprensión de que su alteridad exige reconocimiento «en cuanto tal» y no está limitada por circunstancias espacio-temporales. Y ello implica su validez universal, nota constitutiva de la racionalidad. Un proceso paralelo (aunque diferente, sin duda) al que realiza el conocimiento científico: también la ciencia es capaz de interpretar racionalmente los datos de los sentidos y formular leyes universales. De ahí el absurdo de reivindicar para la ciencia el monopolio de la racionalidad; si bien es cierto que cada nivel hermenéutico de comprensión del mundo tiene sus propias leyes, también lo es que la moral no es menos racional y universal que el conocimiento teórico, aunque la abstracción de este último haga posibles acuerdos menos conflictivos. En la medida en que la Ética implica un mayor compromiso con intereses y relaciones de poder, esa universalidad debe abrirse paso trabajosamente y entrar en constante conflicto con la práctica. Pero estas vacilaciones en la búsqueda de sus

(20) Nietzsche, F., *Así habló Zaratustra*. Madrid, Alianza, 1981, p. 171.

(21) Levinas, E., *op. cit.*, p. 67.

contenidos no ponen en cuestión la universalidad formal de la experiencia moral, presente desde que tenemos noticias de la historia de la humanidad. Y muy anterior, por cierto, a la aparición de la racionalidad científica, que también ha debido abrirse paso a través de prejuicios e intereses muy difíciles de separar de la «ciencia pura».

Queremos decir, en suma, que cualquier hermenéutica de eso que llamamos «mundo» arraiga en una actitud noética ante la experiencia. No hay más razones para afirmar que la racionalidad científica se basa en los hechos que las que existen para defender el carácter cognoscitivo y racional de la Ética. La precaución kantiana de distinguir el «conocer» (propio del reino de la naturaleza) del «pensar» (propio del reino de la libertad) se explica como un intento de evitar reducciones ilegítimas por parte de la actitud científicista, pero no debe hacer olvidar que para Kant la razón es sólo una y son sus usos los que difieren.

6. ALGUNAS CONSECUENCIAS

Pasados (felizmente) los tiempos en que un fundamentalismo ético-religioso pretendía informar todo el sistema educativo, la Ética ha ocupado un lugar no sólo marginal sino sobre todo desvinculado de los otros campos del conocimiento. Las asignaturas científicas (aun las que se suelen agrupar dentro de las llamadas «ciencias humanas») se presentan desvinculadas de cualquier opción ética, mientras que alguna materia complementaria intenta una reflexión, con frecuencia estéril, sobre los problemas tradicionales de la moralidad: familia, sexualidad, aborto. A los cuales se incorporan, en el mejor de los casos, algunos temas más «modernos»: la ecología, el feminismo, el racismo.

Resulta especialmente sintomática la posibilidad de optar entre la asignatura de Religión y la clase de Ética, afortunadamente —según parece— en trance de desaparecer. Más allá de los condicionamientos políticos que explican el origen de este sistema, la alternativa muestra claramente la inclusión de la Ética en ese terreno que antes hemos llamado «de la mística», como así también la marginalidad de una asignatura que puede ser suplantada por otra con objetivos y contenidos radicalmente diversos. Todo esto ha llevado, como no podía ser de otra manera, a una escasa estima académica de la reflexión moral.

Esta desvalorización de la Ética no constituye un problema específico de la educación sino una consecuencia del paradigma cultural vigente, como hemos intentado demostrar más arriba. Por ello, cualquier alternativa que se pretenda ofrecer desde el sistema educativo choca con dos dificultades. En primer lugar, la imposibilidad de escapar de un marco de comprensión del mundo del cual la educación recibe su sentido; tal intento resultaría inevitablemente artificial y en definitiva estéril. Y en segundo lugar, y aun en el caso de que esta toma de distancia fuera posible, no sería aceptable la pretensión de imponer desde la escuela un modelo ético, cualquiera que fuere, en una sociedad pluralista en la que pueden coexistir planteamientos morales diversos.

Sin embargo, queda una tarea que compete a la educación y que se podría resumir en la propuesta de Habermas que hemos citado antes: crear «una interacción ilimitada de los elementos cognitivos con los morales-prácticos...» Es decir, en lugar de «añadir» planteamientos morales a la transmisión de conocimientos, se trataría de hacer explícitos esos supuestos que están en la base de todo el pensamiento científico-técnico heredado de la modernidad. La enseñanza de las ciencias no debería desvincularse del papel que cumplen en la construcción del mundo, las razones que explican el desarrollo de determinadas ramas y la determinación de sus prioridades, su vinculación con el poder político y económico, la dirección que toman sus aplicaciones tecnológicas. En este sentido, la Historia y la Filosofía de las ciencias deberían tener un lugar importante en el currículo, en la medida en que contribuyen a situar un tipo de conocimiento que suele presentarse como aséptico y ahistórico en una «forma de vida» determinada. La inclusión prevista en los planes de estudio de algunas «ciencias del hombre» como la Psicología, la Sociología y la Economía puede dar ocasión para mostrar de modo aún más evidente las diversas direcciones que toman estas disciplinas según las opciones ideológicas sobre las que se sustentan, en la medida en que su carácter menos abstracto que las llamadas «ciencias de la naturaleza» pone más de manifiesto su inserción en el «mundo de la vida». En cualquier caso, habría que evitar cualquier moralismo dogmático: no se trata de determinar desde los planes de estudio la orientación supuestamente correcta de la ciencia y la tecnología sino de explicitar las posibles (e inevitables) opciones que plantea el cultivo de cualquier disciplina.

Una segunda línea de trabajo consistiría en ofrecer una información de alcance universal sobre la sociedad humana. Si aceptamos el supuesto, que antes hemos intentado justificar, de que el «lugar» de la experiencia moral son las relaciones humanas universalmente consideradas, resulta indispensable evitar que el «mundo» del estudiante se reduzca a su entorno inmediato e intimista. Tampoco en este caso se trataría de imponer valoraciones sino ante todo de presentar «hechos» que, como también hemos dicho antes, conllevan una carga axiológica. Por ejemplo, comparar las posibilidades de la ciencia y la tecnología en su estado actual de desarrollo con el hecho de que la mayoría de la humanidad vive bajo los límites de lo que en el mundo industrializado se considera pobreza absoluta, así como un interés preferente por las relaciones internacionales y las diversas culturas, serían temas de un valor moral mucho mayor que las habituales exhortaciones voluntaristas dirigidas a superar el racismo y la xenofobia. La Geografía y la Historia así encaradas podrían cumplir un papel fundamental.

Lo anterior no excluye —más bien incluye— la necesidad de reservar un espacio en los planes de estudio para una reflexión explícita sobre los problemas morales. Pero también aquí habría que huir de cualquier enfoque moralizante para hacer posible la formación de una actitud crítica que sólo puede desarrollarse ante una explicitación honesta de aquellos valores que suelen sustraerse a una formulación explícita. Antes que inculcar nuevas actitudes morales, es necesario que el estudiante aprenda a convertir en lenguaje su relación con el mundo, tomando conciencia de que esta relación no es la única posible y abriendo su comprensión a otras alternativas. En una asignatura de Ética así encarada habría que lograr un equilibrio que evite por una parte un excesivo academicismo y

por otra una excesiva casuística hecha de recetas estereotipadas a temas concretos. Se debería confiar en que una presentación seria de los grandes problemas morales, incluyendo su perspectiva histórico-social, tiene fuerza suficiente para desarrollar en el alumno una postura crítica que supere esa actitud tan frecuente en estos tiempos «posmodernos», que oscila entre una sumisión acrítica a los valores establecidos y un cuestionamiento infantil y fundado exclusivamente en los propios gustos y emociones.

En suma, el problema de la Ética en la educación exige una revisión de las relaciones entre conocimiento y moral como condición indispensable para evitar planteamientos artificiales y moralizantes. Una formación moral así entendida debería dirigirse a superar la limitación que implica un conocimiento sacado de su contexto, una teoría que ignore las implicaciones de su propia concepción del mundo. Como decían los viejos griegos, el primer enemigo de la moral es la ignorancia.

M O N O G R Á F I C O

EDUCACIÓN MORAL, ÉTICA Y REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO. APUNTES PARA UNA PROPUESTA CURRICULAR

M.ª ROSA BUXARRAIS ESTRADA (*)
MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN (*)
JOSEP M.ª PUIG ROVIRA (*)
JAUME TRILLA BERNET (*)

INTRODUCCIÓN

Nuestra colaboración está estructurada en dos partes diferenciadas. La primera de ellas, de carácter discursivo, pretende analizar y reflexionar en torno a la importancia de la educación moral y/o educación en valores en la sociedad actual y en el momento pedagógico de nuestro contexto socio-político-cultural. En esta primera parte se presenta nuestro modelo de educación en valores y nuestra propuesta de educación moral insistiendo en aquellos objetivos que desde nuestra perspectiva deben atenderse de forma prioritaria.

La segunda parte de esta colaboración pretende concretar a nivel curricular y de acuerdo con las orientaciones y pautas que van a guiar la reforma del sistema educativo lo que entendemos debería ser el trabajo pedagógico-moral en el marco escolar de la educación primaria y secundaria obligatoria. En esta segunda parte se debate el problema de la neutralidad y la beligerancia en educación especialmente aquellas actitudes y valores que deberían, a nuestro entender, caracterizar el ejercicio profesional del docente en este ámbito.

La diferencia en los estilos y niveles de concreción de los diferentes apartados de este trabajo responden a la doble consideración que desde nuestra perspectiva pedagógica merece el tema que nos ocupa.

No creemos que sea suficiente un discurso teórico y filosófico alejado de la realidad de la escuela y del aula ni tampoco creemos que sea adecuado ni posible diseñar materiales curriculares sin atender a los fundamentos teóricos y a las urgencias de carácter social y pedagógico que reclaman su presencia. Nuestro objetivo como grupo de investigación (1) en educación moral es la integración de cono-

(1) El trabajo del grupo de investigación (Grup de Recerca en Educació Moral, de la Universitat de Barcelona, GREM) del que formamos parte en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía ha sido posible gracias al ICE de la misma Universidad y a las ayudas que

(*) Universidad de Barcelona.

cimientos derivados del discurso teórico sobre la educación moral con los derivados de la práctica pedagógica a través de diferentes programas de investigación en el marco escolar de forma que, a través de ellos, podamos incrementar la eficacia de la acción pedagógica en este ámbito, la educación moral, fundamental y basal en la educación integral de la persona.

1. PROBLEMÁTICA Y NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN MORAL

La tradición histórica y política de los pueblos y los condicionantes socio-culturales que a todos nos conforman hacen difícil, aún hoy, en España hablar de educación moral y/o de ética y/o de educación en los valores con la necesaria objetividad y amplitud de miras que un tema como éste requiere. Aunque el progreso científico, social, político y pedagógico es quizá una de las características más notables de la última década y media en nuestro país, aún hoy en día existen entre otros, políticos, sociólogos y pedagogos que dudan en utilizar estos términos por temor a confundirse con quienes durante décadas lo han defendido en aras a objetivos diferentes e incluso opuestos a lo que creemos deben servir.

Sin embargo, y a pesar de ellos, la acción pedagógica en torno a los valores y a la construcción de una moral colectiva e individual es necesaria. Esta necesidad debe atenderse de forma compatible y coherente con el progreso social y solidario y, a la vez, con el progreso individual singular y autónomo de cada uno de nosotros.

Es una urgencia social y pedagógica y precisa atención de aquellos que se dedican a la práctica pedagógica y de aquellos que en función de su optimización se preocupan de la investigación pedagógica.

No es posible construirse como persona ni colaborar a la construcción de los demás a través de la acción pedagógica sin prestar la atención que sea precisa a la dimensión ética y moral de cada uno de nosotros.

Y lo anterior no sólo es necesario en la acción pedagógica escolar o formal sino que debemos considerarlo también en las acciones pedagógicas no formales y de modo específico en lo que venimos denominando educación social y entendemos como aquella que es propia de ámbitos como la educación especializada, la animación sociocultural y la pedagogía del tiempo libre y la educación de adultos.

para el desarrollo de nuestros proyectos de investigación recibimos del CIDE de la Secretaría de Estado de Educación y de la CICYT de la Secretaría de Estado de Universidades. Entre otras publicaciones es autor de: Puig, J. M. y Martínez, M., *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes, 1989. Buxarrais, M. R., Carrillo, I., Garcerán, M. M., López, S., Martín, M. J., Martínez, M., Payà, M., Puig, J. M., Trilla, J. y Vilar, J., *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Edicions 62, 1990; Martínez, M. y Puig, J. M. (coords), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó, 1991; Buxarrais, M. R., Carrillo, I., Galcerán, M. M., López, S., Martín, M. J., Martínez, M., Payà, M., Puig, J. M., Trilla, J. y Vilar, J., *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*. Barcelona, Rosa Sensat, 1991.

Quizá, y por razones estratégicas, algunos prefieran referirse a la educación moral como educación ética o educación en y de los valores, pero, e incluso, a pesar de que los anteriores son sinónimos, lo importante es prescindir de problemas terminológicos y atender lo que clásicamente ha sido una dimensión basal de la educación integral de la persona que es su dimensión moral.

La situación mundial y la que nos es más propia y cercana en tiempo y espacio reclama un nivel de profundización en los valores democráticos y un nivel de solidaridad y compromiso real de cada uno de nosotros en proyectos colectivos de indudable importancia y urgencia. Ni la democracia ha alcanzado los niveles de libertad, justicia y respeto a las minorías que en buena lógica hubiera debido ser capaz de alcanzar, ni los estudios sobre los valores de los ciudadanos en diferentes zonas de Europa y del mundo occidental manifiestan la existencia de valores como la solidaridad y el compromiso en procesos y proyectos colectivos de progreso y bienestar social y humano tanto a nivel social como individual, en el nivel suficiente, deseable o lógico si se compara con otros valores de carácter social, económico y cultural (Orizo, 1991).

Se ha confundido en ocasiones la acción pedagógica con la instrucción para el ejercicio de unas profesiones o para la incorporación a estudios posteriores de carácter superior. Hemos descuidado el trabajo no productivo ni fácilmente evaluable en torno a los valores y actitudes, descuidando así lo que son condiciones necesarias, aunque no sean suficientes, para que el ejercicio de nuestra existencia sea personal y singular, autónoma y también responsable con los compromisos sociales e individuales aceptados y construidos.

Si en otras ocasiones hemos insistido en la importancia de aprender en detrimento incluso del aprender hechos y conceptos por sí mismos, en esta ocasión hemos de insistir en la importancia de los valores y de las actitudes. Entre ellos merecen especial atención la capacidad para construir valores y evidenciar actitudes coherentes y conformes con nuestra forma singular, autónoma, racional y dialógica de pensar y actuar en consecuencia.

Los procedimientos deben ser en términos de la LOGSE el elemento clave del cambio en la forma de actuar de los profesores, en la forma de abordar su trabajo en el aula, en la de evaluar y en la de diseñar su acción. Las actitudes y valores y, en segundo término, las normas, deben ser sin duda el resultado de aprendizaje más notable y fundamental en los alumnos a conseguir a través de la ley que regula la educación escolar y formal en nuestro país, y a través de las acciones de educación social que puedan desarrollarse en los ámbitos formales y no formales de la educación no escolar.

Habitualmente los términos de educación ética, ética y educación moral se utilizan como sinónimos y, en no pocas ocasiones, este uso indiscriminado contribuye a crear confusiones no sólo terminológicas sino también, y especialmente, semánticas. Los textos legales y orientaciones que conforman y desarrollan la ley de la Reforma del Sistema Educativo, los libros de texto e incluso los profesionales y administradores de la educación utilizan estos términos de forma indistinta, identificándolos en su discurso con el ámbito de la educación en valores y con el

conjunto de contenidos que el diseño curricular derivado de los presupuestos de la Reforma reconoce como actitudes, valores y normas y diferencia del conjunto de procedimientos y del conjunto de hechos y conceptos.

No vamos a dedicar este trabajo a discurrir y reflexionar sobre este problema lingüístico y terminológico, pero sí queremos, en estos primeros párrafos, considerar algunas cuestiones que nos parecen de importancia en orden a clarificar el problema y a utilizar de forma unívoca los términos citados.

Tanto la ética como la moral se refieren a la preocupación por la conducta y especialmente por aquel tipo de conducta que se transforma en costumbre. Sin embargo, y a pesar de ello, el vocablo ética se ha asociado frecuentemente con el carácter y la conducta, mientras que el vocablo moral se ha asociado con mayor frecuencia al de costumbre.

La historia de la ética y de la reflexión sobre la moral permite, a nuestro juicio, concebir la ética en su sentido amplio como el discurso teórico sobre la moral y reservar el término moral para referirse a aquel contenido más próximo a la conducta en la medida en que se hace costumbre y a las cualidades o disposiciones de la persona en tanto que es persona.

Quizá sean estas concepciones las más afines a nuestra forma de utilizar las expresiones ética y moral y, de forma especial, al referirnos a la educación ética y a la educación moral. Por supuesto que en esta concepción sobre la ética y la moral no nos referimos en exclusiva a la persona en tanto que sujeto individual sino que incluimos también una visión social y práctica que abarcaría la manera de ser de los pueblos.

Así, pues, al referirnos a la educación moral nos estamos refiriendo a lo que clásicamente se ha concebido como la educación de las cualidades que los seres humanos poseemos para poner de manifiesto nuestra humanidad y para formar sociedades igualmente humanas. Y es así también como al referirnos a la educación ética nos estamos refiriendo a la educación de aquellas cualidades que permiten a los seres humanos reflexionar sobre la moral y lo moral.

Victoria Camps (1990) afirma que a la «moral» ya no la llamamos moral sino ética y nos argumenta que quizá sea porque la segunda se entienda como más universal y menos dependiente de una determinada fe religiosa. Asimismo, las virtudes, de las que con especial interés se apropió la religión, son sustituidas por los valores, término éste más aséptico y menos cargado ideológicamente. Nos comenta Álvarez Bolado (1976) cómo la moral en España se confundió con una moral de preceptos que en su referencia más habitual estaban orientados por su relación con la Iglesia y el sexo. Así la fe y la honestidad constituían casi en exclusiva la moral privada que, aún hoy, muchos confunden con la «moral».

2. APUNTES PARA UN MODELO DE EDUCACIÓN MORAL EN SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS Y PLURALES

Una moral y una ética no centrada exclusivamente en la moral privada y sí, en cambio, orientada también a lo público y entendida como una especie de segunda naturaleza, una serie de cualidades, según Aristóteles, que conforman una singular manera de ser y de actuar y convivir con los demás, es sobre la que hay que centrar nuestra atención pedagógica. Nuestro modelo de educación moral pretende potenciar al máximo el virtuosismo que todo ser humano posee, de acuerdo con el fin que le es inherente y que no es otro que el poder manifestar su «humanidad». Este virtuosismo (Camps, 1990) que consiste en ese saber hacer, capaz de manifestar todas las posibilidades de un arte es sobre el que la acción pedagógica debe orientarse con el objetivo de colaborar en que cada ser humano pueda llegar a serlo de forma óptima y pueda así contribuir a formar sociedades humanas también óptimas.

Tan fundamental es entender la educación moral como aquella que favorece en la persona disposiciones que dificultan la presión colectiva, como entenderla como aquella que favorece en la persona disposiciones y actitudes orientadas al descubrimiento del otro, a la alteridad, a lo público y colectivo y opuestas al solipsismo y al emotivismo individualista.

Desde esta perspectiva, la educación moral supone ofrecer instrumentos y mostrar contenidos que hagan posible orientarse de forma autónoma, racional y cooperativa en situaciones donde exista un conflicto de valores.

Orientarse en situaciones de conflicto de valores supone elegir, mostrar preferencias, ser capaz de intuir o de vivir aquello que es susceptible de ser estimado como valor, entenderlos incluso como ideales que actúan a modo de causas finales e iniciar una cierta organización estructural y/o funcional de los mismos.

Pero, sobre todo, supone orientarse en situaciones que comportan la existencia de aquello que es susceptible de vivirse o de descubrirse como tal valor y de sus correspondientes «anti-valores» o «dis-valores». Los valores están vinculados con las contradicciones humanas y con los conflictos sociales que forman parte de la historia de los hombres. Orientarse en valores implica optar y elegir por aquello que consideramos «bueno» o «justo», supone asumir unos derechos y deberes y supone el ejercicio de la libertad de pensar y de querer que puede además comportar el ejercicio de la libertad de actuar.

En otros momentos históricos y culturas, por ejemplo la griega, prevalecía una idea común de naturaleza humana que se convertiría en la razón de ser de las virtudes. De igual forma lo divino y lo trascendente ha sido utilizado como un primer analogado en función del cual entender la noción de progreso humano y, a través de ella, conocer cuáles son las disposiciones de la persona que son expresión de la cualidad y virtud que hace posible tal progreso. Sin embargo, nuestro contexto sociocultural se caracteriza por la desaparición de tales ideas comunes sobre la naturaleza humana o sobre el progreso humano, es decir, la

pérdida de seguridades absolutas y la convivencia de diferentes modelos de la vida legítimos (Puig y Martínez, 1989).

Es ésta la realidad que ha generado la modernidad y que está presente en las sociedades abiertas y plurales como la nuestra. Y esta realidad conlleva lógicamente confusión en tono a fines de la humanidad y de nosotros individualmente, a los valores y a los deberes y derechos que individual y colectivamente regulan nuestra existencia.

Recordando la clásica definición de virtud como aquello que hace referencia a las disposiciones relativas a la excelencia humana y definiéndola, quizá menos clásicamente, como aquello que hace referencia a la perfección o a los máximos niveles de optimización humana, la noción de virtud precisa una noción común y compartida del bien del ser humano. Incluso podría afirmarse que a partir de una noción común y compartida sobre el bien del ser humano podría justificarse en determinadas condiciones, exigencias de educación moral heterónoma. Sin embargo, la falta de tal noción es una característica notable de nuestras sociedades y lo es tanto a nivel público como privado, colectivo como individual. Cuando Aristóteles afirmaba que el fin es la felicidad y que ésta precisa para serlo que sea un objetivo colectivo y no sólo individual, y que la persona no era tal sin su dimensión pública y de ciudadano, planteaba algo que en la modernidad es difícil de sostener.

Tales afirmaciones, hoy, son difíciles de mantener no por no ser válidas sino porque se refieren a sujetos que en nuestras sociedades democráticas y occidentales, como mínimo, gozamos de una dimensión privada que tiene sentido en sí misma incluso al margen de nuestra dimensión pública y porque el fin de la vida buena, la felicidad, puede entenderse como una felicidad relativa al ámbito de lo privado y como una felicidad relativa al ámbito de lo colectivo y público, como felicidad individual y como justicia.

Obviamente el discurso y el método pedagógico no puede ser el mismo en el ámbito de lo privado, de la búsqueda de la felicidad individual, que en el ámbito de lo público, de la búsqueda de la felicidad colectiva.

No es suficiente desde el punto de vista pedagógico atender exclusivamente a lo público. No es suficiente a pesar de que obviamente las lecciones y decisiones que afectan a la comunidad deben ser uno de los fines a atender en cualquier acción pedagógica moral. Pero tampoco es suficiente atender exclusivamente a lo privado porque de hacerlo o desembocamos en un solipsismo o convertimos lo privado en público dificultando cualquier búsqueda de fines colectivos, entre ellos el de la justicia como bien social (Camps, 1990).

En las sociedades democráticas y pluralistas no debemos abordar el problema de la educación moral, la ética y la educación en y de los valores, como la consecución de un valor en la medida en que se asemeja a un primer analogado o patrón divino. Tampoco debemos abordarla como un simple mejoramiento de la humanidad entendida ésta como una sociedad en la que las acciones y decisiones individuales son reguladas exclusivamente por el Estado. La educación moral

debe permitir, en nuestras sociedades, profundizar la democracia y potenciar la autonomía de cada individuo. Para ello, debemos dotar al alumno y a toda persona en situación educativa del bagaje de conocimientos, procedimientos y actitudes que hagan posible la construcción de criterios morales propios, derivados de la razón y del diálogo, solidarios y no sujetos a la presión colectiva o a exigencias heterónomas no aceptadas autónomamente como válidas y necesarias.

Nuestra perspectiva de trabajo y nuestro modelo de educación moral debe entenderse como un modelo de educación en valores que no participa de las perspectivas que han inspirado los modelos de educación moral basados en valores absolutos ni de las perspectivas que han basado su modelo en valores relativos. Pero, además, nuestro modelo no puede indentificarse sin más con un modelo de educación en valores si por valor entendemos algo preferencial, ya sea de carácter individual o grupal, ajeno a opciones con voluntad de ser universales. Es necesario, así lo entendemos, un modelo de educación moral que contemple las consecuencias universales que puedan derivarse de determinadas acciones y que afecten a la persona y a la colectividad. Es necesario un modelo de educación moral que supere la educación en valores así entendida, y se aproxime a una educación de virtudes en la medida en que éstas apelan a consecuencias universales y hacen referencia a la colectividad y a la dimensión pública de las personas.

Es por ello por lo que nuestra perspectiva de educación moral no se agota en el ámbito de la moral individual o privada, y sí en cambio precisa atender también a la moral colectiva o pública.

Desde nuestra posición creemos que es posible educar moralmente en una sociedad pluralista (Puig y Martínez, 1989, Martínez y Puig, 1991) y que es posible y necesario precisamente para facilitar la convivencia justa en sociedades pluralistas (Martínez y Puig, 1990).

Pero tal educación no puede aprovechar en modo alguno las aportaciones de aquellos que basan su acción en cosmovisiones indiscutibles e inmodificables y que utilizan el poder autoritario para imponer tales cosmovisiones y para regular hasta el último detalle los diferentes aspectos de la vida personal y social. Tampoco, puede aprovechar las aportaciones, si es que existen algunas, de aquellos que basan su acción en la convicción de que el acuerdo en cuestiones morales es una cuestión de casualidad. Este último modelo, de carácter relativista, conduce a sociedades y culturas en las que los valores simplemente coexisten y en las que las opciones morales son decisiones de carácter exclusivamente individual alejadas de los puntos de vista y necesidades de todos aquellos que conforman la colectividad implicada en el conflicto de valores que permiten optar moralmente.

La posibilidad de educar moralmente se construye en el marco de un modelo basado en la construcción autónoma y racional de valores, principios y normas, que procura el cultivo de la autonomía personal, el desarrollo de formas de razonamiento práctico y de principios de valor comunes y colectivos, la construcción de normas y proyectos contextualizados que impliquen compromiso personal en intereses colectivos, y la formación de aquellas disposiciones que son necesarias

para que cada uno de nosotros seamos capaces de actuar de acuerdo con nuestro juicio moral construido a partir de criterios personales.

La necesidad de educar moralmente hoy, puede establecerse como mínimo en los siguientes niveles. En primer lugar, en un nivel microético que hace referencia a la fuente de malestar generada por la ausencia de principios y normas personales en sociedades como la nuestra, en las que la confusión y la falta de seguridades absolutas en torno a los valores es, como ya hemos indicado, una de sus características. Esta fuente de malestar conduce fácilmente a que nuestra existencia comporte situaciones graves de desconcierto y frustración sistemática y a no ser que se preste la atención debida a la construcción de criterios morales propios y formas de actuar coherentes que nos permitan decidir cómo queremos orientar nuestra vida.

En segundo lugar, y en un nivel mesoético, nuestra sociedad está caracterizada no sólo como indica Daniel Bell (1976) por un «juego entre personas», un juego de relaciones interpersonales y grupales a diferencia del «juego contra la naturaleza» que caracteriza a la vida humana en la sociedad preindustrial y a diferencia también del «juego contra la naturaleza fabricada» que se caracteriza, a nuestro juicio, por un juego para conservar la naturaleza y regular las consecuencias del abuso y del poder de la «naturaleza fabricada».

Este juego entre personas y este juego para conservar la naturaleza y regular consecuencias de la dimensión tecnológica de la creatividad humana requieren una atención especial y plantean urgencias de carácter pedagógico que colaboren en encontrar soluciones a los problemas más graves que tiene planteada hoy la humanidad. Estos problemas no se resolverán con soluciones técnico-científicas sino que requieren imaginación, compromiso y una reorientación ética de los principios y normas que regulan las relaciones entre las personas, entre los pueblos y las relaciones de todos y cada uno de nosotros con el entorno natural y tecnológico.

En tercer lugar, y en un nivel macroético, íntimamente relacionado con el anterior nivel mesoético, nuestras sociedades democráticas no gozan de buena salud. Es necesario apreciar, mantener, incorporar en nuestros hábitos personales y profundizar, en definitiva, las formas de ser y actuar democráticas. La democracia como medio y la justicia social como fin son argumentos suficientes para defender el cultivo de la razón y de los procedimientos dialógicos como garantías para poder plantearse conflictos y para crear y recrear principios y normas. La búsqueda y logro de estos objetivos justifican cualquier preocupación por la educación moral.

Quizá sea el descrédito de todo dogmatismo y el pluralismo ideológico los que junto a la debilidad de criterios de autoridad social basados en éticas de carácter religioso, sean los que exijan con más intensidad el trabajo pedagógico que haga posible la existencia de individuos libres con independencia moral y con una conciencia y autoconciencia rica en matices y especialmente fina. Y esto no sólo porque estamos en un momento sociocultural caracterizado por la inexistencia de verdades absolutas sino porque el principio de la mayoría o de las mayorías clara-

mente vinculado a la democracia (Peces Barba, 1991) resulta insuficiente e incompleto. La formación en los ciudadanos de actitudes favorables a la tolerancia, aceptación del otro y uso de razón dialógica como elementos y factores clave de la convivencia en democracia, el respeto a las minorías vinculadas no sólo con la democracia sino con la dignidad de la persona y con la justicia social, son principios clave para una convivencia justa y democrática en sociedades plurales. En sociedades no sujetas a criterios de autoridad como las que surgen como expresión de una cultura que cree en la libre discusión y en el convencimiento e incluso la persuasión, en su más noble y estricto sentido, es preciso defender y actuar de forma tal que sea posible alcanzar niveles de cultura y pensamiento óptimos para todos y cada uno de nosotros.

No son el consenso ni el principio de las mayorías los objetivos a conseguir, sí, en cambio, lo son la actitud favorable a la búsqueda de consenso y las actitudes favorables a la aceptación de aquellos criterios surgidos de acuerdos mayoritarios tomados por seres libres y racionales como criterios de autoridad, revisables y provisionales, pero válidos en tanto en cuanto no sean superados por otros. Nuestro objetivo a través de la educación moral es ser capaces de colaborar en la construcción de personas capaces de elaborar juicios de valor a partir de criterios personales, capaces de actuar coherentes con tales juicios y capaces de implicarse en proyectos sociales y colectivos en los que su opinión personal esté sujeta y sometida a las decisiones colectivas basadas en principios que supongan el respeto a la razón dialógica, el cultivo y respeto a la autonomía personal y la necesaria conformidad con aquellos criterios mayoritarios que, desde el punto de vista colectivo, hacen posible continuar la búsqueda de nuevos y mejores criterios y permiten actuar mientras tanto a nivel comunitario.

El sistema democrático no sólo no es perfecto, sino que puede vivirse y sentirse como una imposición autoritaria y opresora de nuestras posiciones y criterios cuando éstos, a pesar de ser queridos en función de nuestra conciencia individual, son antinómicos con los inherentes a la norma surgida de la aplicación del principio de las mayorías. Esta situación es especialmente grave cuando se presenta en sociedades culturalmente ilustradas, pero con diferencias culturales, cognitivas y actitudinales graves y puede ser una de las causas que hagan dudar de la validez del sistema democrático en las sociedades occidentales económicamente, pero no siempre cultural y políticamente desarrolladas.

Las limitaciones y las miserias de la democracia no provienen del sistema en sí mismo sino de la falta de aquellas condiciones necesarias que hagan posible que el principio de las mayorías, la razón dialógica y el diálogo, en su más amplio sentido, sean condiciones suficientes para el logro de sociedades justas y democráticas.

Quién puede afirmar que en las sociedades occidentales democráticas la decisión mayoritaria basada en el principio una persona un voto, tiene garantías democráticas y de justicia social si no se han atendido aquellas dimensiones que hacen posible que, cada uno de nosotros, estemos en condiciones culturales, cognitivas y morales capaces de pensar autónomamente, en oposición a la presión colectiva en sus diferentes formas y de actuar coherentemente y de acuerdo a nuestros

juicios. Sin un trabajo prioritario y especial en el ámbito de la educación moral y de la educación ética, de las virtudes, en especial de las virtudes públicas, pero sin infravalorar aquellas de carácter personal e individual, es difícil defender sin más el sistema democrático de nuestra sociedad, y la democracia en su sentido más amplio.

Los profesionales de la educación que queremos una auténtica reforma no sólo en la ley y la ordenación del sistema educativo sino en la vida, en la teoría y la práctica pedagógica y en la futura vida y práctica social de los que ahora son alumnos en los diferentes tramos de la educación obligatoria, debemos ser capaces de colaborar en la formación de personas autónomas y dispuestas al diálogo, al uso de la razón dialógica y a la actitud de búsqueda de consenso como formas de vivir en comunidad y de construir sociedades más justas y democráticas de las que hoy disfrutamos.

Las realidades multiculturales y las actitudes xenofóbicas presentes en diferentes sectores de la Europa actual deben hacernos reflexionar, aunque sólo sea, en la necesidad de estos objetivos (Buxarrais, Carrillo, Galcerán, López, Martín, Martínez, Payà, Puig, Trilla y Vilar, 1991).

Ciertamente, la situación sociocultural confirma la tesis de MacIntyre según la cual las personas en la sociedad no se preocupan por las normas que deberían regir su vida humana como tal, sino que se guían por las normas que sus roles les asignan. De ahí que el corporativismo y la excelencia del valor de la profesionalidad sean unos serios obstáculos para el logro de sociedades comunitarias. Nuestra sociedad está falta de comunidad. Nuestro objetivo pedagógico y nuestra perspectiva sobre la educación moral no discute el enfoque de MacIntyre, porque se ajusta a la realidad que vivimos, lo que afirma es que precisamente porque puede ser cierto y ajustado en su análisis hay que actuar en contra, compensatoriamente. Es preciso diseñar planes de acción pedagógica y moral que en términos de V. Camps (1991) compensen la falta de comunidad, superen la imperfecta realidad democrática en la que hemos insistido en otras ocasiones, exijan el diálogo como procedimiento para tomar decisiones respecto a problemas colectivos y reconozcan la dignidad de la persona para todos los que formamos la sociedad.

3. PROPUESTA CURRICULAR DE EDUCACIÓN MORAL

Para llevar a cabo una educación moral basada en la construcción racional y autónoma de valores hemos establecido una serie de objetivos que, a nuestro entender, un diseño curricular de educación moral debería potenciar.

En primer lugar, sería necesario construir un pensamiento moral autónomo, justo y solidario, de manera que el sujeto llegue a conocer sus propios motivos e intereses, sepa situarse en el lugar del otro y sea capaz de dialogar. Asimismo, la adquisición de competencias dialógicas será otro de los objetivos porque predisponen a la participación democrática y al acuerdo entre las personas. Concretamente, debe habituarse a los alumnos a usar el diálogo en las diversas situaciones escolares o no escolares que lo requieran.

También deberá potenciarse el compromiso del sujeto en la comprensión crítica de la realidad personal y social. De esta forma se permite a los alumnos elaborar normas convivenciales, proyectos colectivos y se les invita a comportamientos coherentes con su valoración.

Creemos importante que el alumno conozca y se familiarice con toda la información que tenga relevancia moral porque de esta forma podrá madurar moralmente, podrá reconocer y asimilar aquellos valores universalmente deseables como, por ejemplo, la crítica, la justicia, la solidaridad, la libertad, la responsabilidad, la tolerancia, el respeto y la democracia, entre otros.

Para poder desencadenar un proceso de construcción y valoración del propio yo será necesario desarrollar un adecuado conocimiento de sí mismo, facilitando la construcción voluntaria de la propia trayectoria biográfica.

Además, intentaremos que los alumnos desarrollen sus competencias de autorregulación personal con el objetivo de construir formas comportamentales voluntariamente decididas y coherentes con el juicio moral. Queremos insistir en este sentido en el valor de la autorregulación y del autocontrol, pero no desde posiciones conductistas clásicas, sino desde las posiciones que fundamentan tales conductas en el neoconductismo social, y especialmente, el cognitivismo y el constructivismo (Puig y Martínez, 1989).

Por último, creemos conveniente que el alumno llegue a comprender, respetar y construir normas de convivencia que regulen la vida colectiva. Esta adquisición de normas es progresiva y supone su conocimiento, su comprensión, aceptación reflexiva y respeto.

Los objetivos presentados se harán patentes en la puesta en práctica de un currículum de educación moral que contemple los aspectos propugnados por la Reforma del Sistema Educativo, es decir, los tres bloques de contenidos correspondientes a hechos y conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas.

El trabajo de investigación de nuestro grupo está centrado de forma prioritaria en la elaboración de materiales curriculares en torno a los objetivos presentados y pretende ofrecer un programa curricular para la educación primaria y secundaria obligatoria, de carácter transversal y, a la vez, susceptible de ser atendido como área propia. Nos vamos a referir a continuación y de forma resumida a aquellos aspectos que nos parecen más destacables para su identificación. Algunos ejemplos de materiales curriculares elaborados pueden encontrarse en nuestros trabajos sobre el tratamiento pedagógico de la diferencia y sobre el interculturalismo y el racismo.

Por ejemplo, los hechos y conceptos a presentar dentro de un currículum de educación moral serán: los significados de términos relacionados con la moral y los valores; principios transversales de la moral como el conocimiento de sí mismo y el diálogo; el conocimiento relativo a acontecimientos, declaraciones, leyes, personas; el conocimiento de teorías y conceptos éticos; el estudio de hechos y situaciones personal o socialmente conflictivas o problemáticas desde el punto de vista de los valores.

Cada uno de estos hechos y conceptos tendrá un tratamiento específico distinto si nos referimos a la educación primaria o a la educación secundaria.

Durante la primaria debemos centrarnos en aquellos términos de valor o expresiones morales más cotidianas o coloquiales, en aquellos sobre los cuales los alumnos/as tengan posibilidad de vivir experiencias directas. En consecuencia, se buscará una aproximación conceptual, pero basándose en realidades tangibles que permitan ver encarnados, por presencia o por defecto, los valores y conceptos. A partir de estas situaciones se irá configurando el significado y sentido de los conceptos.

El trabajo en torno al autoconocimiento y el diálogo será también preponderadamente experiencial, pero desde muy temprano se les iniciará en un trabajo de soporte conceptual de dichos comportamientos. Obviamente deberá procederse mediante juegos u otras técnicas motivadoras.

No creemos necesario presentar en esta etapa ningún contenido filosófico. De hecho, no considerar sistemáticamente teorías y problemas filosóficos, no impedirá promocionar la reflexión rigurosa aunque espontánea sobre temas éticos. Se deberán aprovechar todas las oportunidades de discusión y reflexión filosófica que otros aspectos del currículum tiene implícitas.

Los Derechos Humanos, las leyes fundamentales, determinados hechos o personas especialmente relevantes y cierta información sobre temas controvertidos serán contenidos de la etapa primaria. Los Derechos Humanos se trabajarán en todos los cursos, pero se adecuará su tratamiento a las posibilidades de los alumnos, contextualizando contenidos y seleccionando los puntos de vista más relevantes. La consideración de temas legales, como la presentación de los valores y el sentido de la Constitución se reservará para los últimos cursos de esta etapa.

Las convenciones sociales que regulan la relación entre las personas y los comportamientos cívicos que facilitan la convivencia son temas sobre los que de modo práctico y aplicado se trabajará en el apartado de actitudes, valores y normas, pero que en este apartado deberá tener un carácter más descriptivo y cognitivo. Se deben presentar formas convencionales de comportamiento propias de otras culturas que faciliten la tolerancia y la comprensión intercultural de la propia sociedad.

Uno de los principales objetivos de un currículum de educación moral es tratar aquellos temas que personal o socialmente implican un conflicto de valores. Estos contenidos deben presentar información descriptiva sobre situaciones controvertidas de modo que además favorezcan la reflexión autónoma y el diálogo. Hemos clasificado dichos contenidos en dos grandes grupos: microéticos y macroéticos. Los primeros se refieren fundamentalmente a aquellos conflictos que se viven en los ámbitos más próximos de interrelación personal: las relaciones entre iguales, las relaciones en el ámbito familiar y las cuestiones que surgen en torno a la escuela y al trabajo. Los temas macroéticos consideran los problemas que se presentan en ámbitos sociales más amplios: la organización de la vida en común.

los problemas que se plantea la ciencia, la técnica y la ecología, la inserción de los jóvenes en su entorno social.

En la etapa primaria se tratarán mayoritariamente temas de relación interpersonal, se dará más relevancia a las cuestiones sobre las que se tenga experiencia directa. También, sin duda, deberán plantearse problemas que, a pesar de no ser vividos como tales, conviene anticipar y merecen ser analizados.

En la etapa secundaria además de seguir trabajando los términos de uso coloquial y cotidiano, se deberá iniciar y progresivamente intensificar el análisis de conceptos más técnicos. Se trata de conducir de forma paulatina a una reflexión filosófica y abstracta de los conceptos considerados.

Las experiencias de autoconocimiento y diálogo también deberán acompañarse de conceptos. Se deberá desarrollar un mayor esfuerzo por precisar el sentido y valor moral que tienen. Asimismo, se iniciará la presentación y el debate de las teorías éticas que han elaborado y justificado ambos principios. Por tanto, se deberá conseguir la toma de conciencia sobre el uso y el sentido moral del conocimiento de sí mismo y del diálogo.

En esta etapa deberá añadirse a la reflexión ética personal y espontánea de los alumnos a propósito de los temas que van surgiendo a lo largo del currículum. El estudio de las principales teorías, problemas y proyectos éticos, entre otros la fundamentación de la democracia y de la religión.

Además de adquirir un conocimiento descriptivo e informativo de las declaraciones, leyes fundamentales que presentan valores, hechos y personas que encarnan con su comportamiento valores deseables, informaciones científicas, históricas o sociológicas necesarias para discutir temas de controversia moral, deberá tratarse específicamente el sentido y fundamentación de los Derechos Humanos y la Constitución.

Se pondrá especial énfasis en el sentido de las convenciones y en su funcionalidad. Se presentarán, las propias convenciones y las de otras culturas, y se las comparará a fin de enjuiciarlas valorando lo que de relativas e históricas tienen, así como el respeto que deben mantener por valores reconocidos en cualquier lugar y momento. También se trabajará en lo referente a la coexistencia de formas convencionales y la necesidad de construir sociedades interculturales, respetuosas con la diversidad y ancladas en valores universales de justicia y solidaridad.

A lo largo de la secundaria se irán aumentando paulativamente los temas macroéticos, sin que se olviden aquéllos sobre cuestiones interpersonales. De todas maneras, se procura siempre partir de la propia experiencia y de las concepciones previas de los alumnos.

En cuanto al apartado de los procedimientos, debemos destacar la importancia de los siguientes: la construcción y valoración positiva del yo, el conocimiento de sí mismo, la integración de la experiencia biográfica y proyección hacia el futuro; el desarrollo de la capacidad empática y de adopción de perspectivas sociales; el desarrollo de la capacidad de razonar sobre problemas morales; el desarrollo de

las capacidades para intercambiar opiniones y para razonar sobre el punto de vista de los demás interlocutores intentando llegar al consenso; el desarrollo de las capacidades para adquirir información y contrastar críticamente los diversos puntos de vista sobre la realidad; el desarrollo de habilidades metacognitivas que permitan conceptualizar y regular los procesos cognitivos, conductuales y emocionales; la coherencia entre el juicio y la acción moral, adquisición de hábitos deseados y construcción voluntaria del propio carácter moral.

En los años de la educación primaria, aunque los niños y niñas ya poseen una incipiente imagen de sí mismos, conviene destinar gran parte de sus esfuerzos a consolidarla, integrando en ella nuevos aspectos, fruto de sus intercambios con el medio y con los demás.

La capacidad de comprender los sentimientos de los demás y de conocer sus razones y valores constituye otro de los puntos básicos de contenido procedimental que deberemos tratar. Durante la primaria se tratará de superar el egocentrismo en sus primeras manifestaciones. Se insistirá en desarrollar la capacidad de distinguir el propio punto de vista del de los demás, y en aprender a obtener un conocimiento descriptivo de los sentimientos, razones y valores de los demás.

Otro de los aspectos procedimentales será la implantación del hábito de razonar los conflictos morales de todo tipo que se puedan presentar. Esto implica desarrollar el juicio moral, o sea, la capacidad cognitiva que permite reflexionar sobre situaciones que presentan un conflicto de valores. Esta capacidad ayudará al alumno a considerar los propios valores en relación a situaciones concretas, a ordenarlos jerárquicamente en función de tales situaciones y de acuerdo a razones, y a dilucidar entre lo que se considera correcto e incorrecto.

Se dedicará una especial atención al desarrollo de las habilidades dialógicas, o conjunto de destrezas conversacionales, actitudes personales y valores cívicos que, ante un problema interpersonal y/o social que suponga un conflicto de valores no resuelto, impulsan a todos los implicados a comprometerse en un intercambio de razones que los acerque a una mutua comprensión, y a la búsqueda de acuerdos justos y racionalmente motivados. Durante esta etapa de la escolaridad las habilidades dialógicas se aprenderán creando todo tipo de debates relacionados con temas morales o de convivencia del grupo clase. Concederemos especial relieve a los aspectos formales del diálogo, como la claridad en la expresión, el respeto por los turnos de palabra o la pertinencia de lo expresado respecto del tema de discusión. Se potenciarán aspectos como el escuchar y expresar la propia opinión, y la construcción colectiva de nuevas opiniones a partir de los diversos puntos de vista.

También se fomentará el desarrollo de las capacidades para adquirir información y contrastar críticamente los distintos puntos de vista sobre la realidad. Para ello dedicaremos una especial atención a la comprensión crítica, procedimiento de adquisición de saber que requiere considerar los temas de controversia de valores no únicamente a partir de la información objetiva que proporcione alguna disciplina social, sino a partir de visiones interdisciplinares que globalicen el cono-

cimiento. En la primaria, este procedimiento, además de aplicarlo a situaciones concretas debe permitir que las diversas habilidades sociocognitivas que hemos presentado, se incorporaran como algo necesario para analizar de un modo complejo realidades controvertidas.

Es necesario desarrollar, asimismo, las habilidades metacognitivas que permitan conceptualizar y regular los procesos cognitivos, conductuales y emocionales. Durante esta primera etapa pensamos que se pueden y deben enseñar todos los procesos presentes en la toma de conciencia —conceptualización, regulación y valoración—. Sin embargo, a diferencia de lo que suele ocurrir en otras edades, el nivel de toma de conciencia autónoma resulta muy limitado.

En cuanto a la necesidad de hacer coherente el juicio con la acción moral, lo que llamamos autorregulación, pensamos que ésta debe ser un objetivo desde el primer curso de primaria. Sin embargo, durante esta etapa compartirá el protagonismo con la transmisión de ciertos comportamientos necesarios para la convivencia que, de modo heterónomo, transmite el adulto. Se debe lograr que muy temprano ejerciten todos los pasos presentes en los procesos de autorregulación: fijación de objetivos, autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo.

Durante la secundaria ya se han adquirido los medios para lograr una aproximación descriptiva a sí mismo, aunque sea un momento de cambios profundos que exigirán reestructuraciones un tanto difíciles. El alumno tendrá la tarea de conocerse a sí mismo en relación a la experiencia cotidiana y la voluntad de elaborar teorías sobre sí mismo y reflexionar profundamente sobre las implicaciones filosóficas y morales que conllevan.

El asumir que frecuentemente los demás tienen un punto de vista sobre las realidades sociales distinto al propio será una de las tareas centrales de la educación secundaria. Se tratará de entender con cierta profundidad lo que los demás sienten, piensan y valoran, aprendiendo a relativizar la propia perspectiva colectiva. Además el alumno deberá tomar conciencia de los mecanismos presentes en el reconocimiento de los demás y de su importancia para el juicio y las conductas morales.

Se seguirá insistiendo en la pertinencia de reflexionar sobre los problemas morales y en la superioridad de este procedimiento, aunque no en su exclusividad, para resolverlos o para tratarlos más adecuadamente. Se intentará que los alumnos sean capaces de relativizar los criterios sociales como última garantía de lo moral y comiencen a construir principios morales justificados por la conciencia individual. También será pertinente tomar conciencia de la existencia de unas formas de razonamiento moral y de la sucesión, con la finalidad de contribuir a mejorar el razonamiento moral de los propios alumnos.

En la secundaria, el aprendizaje del diálogo se basará en la experiencia que aportan las discusiones escolares de todo género. Se tratará de potenciar la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo y adquirir la facilidad para contrastar la propia opinión con la de los demás, o sea, la construcción común de nuevos puntos de vista.

La comprensión crítica en esta etapa seguirá insistiendo en la aplicación de las diversas estrategias sociocognitivas a situaciones contextualizadas, y en la consolidación del hábito de utilizarlas en toda su complejidad frente a las situaciones de controversia que lo requieran. En esta etapa los alumnos deberán utilizar con cierta soltura los diversos momentos o pasos que se incluyen en la comprensión crítica, adquirir una opinión respecto a la «comprensión crítica» como tal y valorar positivamente lo que significa en tanto que actitud vital y manera de enfrentarse a los problemas que lleva consigo la construcción de la propia vida y de la vida colectiva.

En esta etapa a los alumnos se les transfiere el control de los procesos de conceptualización, regulación y valoración iniciado en la etapa primaria. El educador no está tan pendiente de suplir las limitaciones de la conciencia de los alumnos, pero continúa actuando como planificador de los procesos de toma de conciencia, como último controlador de su eficacia y como interlocutor que en términos de igualdad juzga los logros y las tareas que un currículum de educación moral como el presente obliga.

Además, se deberá lograr una casi total transferencia del control conductual de los alumnos, es decir, los hábitos de convivencia deberán estar del todo asimilados y convertidos en objetivos propios. Por otra parte, se deberán desarrollar lo más ampliamente posible los procesos de autorregulación extendiéndolos a todos los ámbitos de la conducta y manera de ser. En este período tan notable en la construcción de la personalidad este aspecto resulta importantísimo. Finalmente, deberán tomar conciencia del valor esencial de la autorregulación en aras a contruirse tal como cada cual se proyecta y de acuerdo con los criterios de justicia y solidaridad que el juicio moral se preocupa por precisar.

En relación con el bloque de contenidos identificado como actitudes, valores y normas destacaremos los aspectos más importantes que, de acuerdo con nuestro modelo de educación moral, merecen mayor atención. Aquí incluimos valores y actitudes universalmente deseables, coherentes con los contenidos de nuestra propuesta curricular, como el reconocimiento, asimilación y construcción de normas convivenciales.

Contenidos procedimentales tales como el autoconocimiento, el conocimiento de los demás, el juicio moral y la comprensión crítica nos conducen a valores como la autonomía de la voluntad, el valor de la crítica, la justicia como igualdad, equidad, dignidad personal y libertad; y la solidaridad como consideración de los demás, cooperación y cuidado mutuo. Otros contenidos procedimentales nos llevan a valores tales como la coherencia personal y responsabilidad. El diálogo condensa valores como la tolerancia, el respeto por los demás y la búsqueda crítica de soluciones óptimas y exige valores como la autorrenuncia, el reconocimiento de la posición de todos los implicados y de su derecho a expresarse, el compromiso y la esperanza. Los contenidos referentes a los hechos y conceptos nos llevan al reconocimiento de los valores implícitos y explícitos en la Declaración de los Derechos Humanos.

Durante la primaria insistimos especialmente en el conocimiento experiencial y concreto de los valores, y en su traducción a actitudes aplicables a situaciones inmediatas de relación con los demás. No obstante, los alumnos se iniciarán también en el uso de los conceptos de valor para enjuiciar situaciones reales más alejadas de su experiencia vivencial.

Sin duda, será particularmente importante el equilibrio entre las normas heterónomas y la posibilidad de comprometerse en la elaboración y cumplimiento de normas propias del grupo-clase. Pero, el trabajo primordial estará en lograr el reconocimiento y el cumplimiento de las principales normas convivenciales.

En la secundaria se pretenderá el dominio en el uso de los conceptos de valor para enjuiciar los propios comportamientos en situaciones contextualizadas y conocidas, o bien realidades ajenas. Se procurará lograr una clara conciencia de lo valioso de los valores, de su deseabilidad y necesidad.

Además, en esta etapa, aunque el cumplimiento de las normas se debe seguir exigiendo como una obligación en muchos casos, se deberá realizar un trabajo paralelo que lleve a mostrar la racionalidad de las mismas. Se requiere, asimismo, que junto a las normas externas se proporcione al alumno la posibilidad de discutir y adoptar normas nuevas surgidas de la necesidad y discusión colectivas.

4. LA NEUTRALIDAD Y BELIGERANCIA DEL PROFESOR

Resulta obvio afirmar que sin unas actitudes en el profesorado favorables a este modelo resultaría difícil alcanzar los objetivos que procuramos a través de él. Entre éstas y, por su especial importancia, creemos que merecen una atención específica aquellas que hacen referencia a la neutralidad o beligerancia del profesorado.

La neutralidad y la beligerancia (2) no debieran tomarse como posturas incompatibles en el marco general de la intervención educativa, ambas son lógicas y prácticamente posibles y ninguna de ellas es en principio y genéricamente indeseable.

Para un planteamiento general en torno a la acción educativa ante los valores, una alternativa radical entre neutralidad y beligerancia carece de sentido. No existen razones o argumentos definitivos que avalen que el educador siempre deba actuar de forma neutral o que, por el contrario, siempre deba hacerlo de manera beligerante. Partimos de la base de que la opción entre la una y la otra deberá resolverse en cada caso de acuerdo con ciertos factores y condiciones. Es decir, según sean éstos, el educador o la institución deberá optar por procedimientos de neutralidad o beligerancia. Estos factores se refieren al tipo de valores que se pongan en juego, a las características de los alumnos, a aspectos relacionales y contextuales de la situación educativa, etc.

(2) El desarrollo más matizado y justificado del contenido de ese apartado puede encontrarse en Trilla, J., *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona, Paidós, (en prensa).

También desde un prisma normativo es preciso distinguir entre lo que concierne a la institución escolar y lo que concierne al rol del profesor. No creemos que los enunciados normativos sean de aplicación indistinta al caso de la escuela y al caso de la acción educativa personal del docente. Si existen normas igualmente válidas tanto para institución como para el educador personal, éstas son de un carácter tan abstracto o general que tienen una potencia muy limitada para orientar efectivamente la práctica. Por tanto, cuando llegue el momento, deberemos diferenciar específicamente entre lo que se refiere a la escuela como institución y lo que se refiere al docente como profesional.

El planteamiento normativo que ensayamos lo entendemos válido en una escuela democrática y pluralista, en otros contextos no resultaría aplicable.

La escuela pluralista no niega de entrada la posibilidad de que en su seno los profesores puedan actuar beligerantemente dentro de ciertos límites que proceden de los requerimientos propios de su función educativa. Pero afirmar que pueden actuar beligerantemente no significa que deban hacerlo en cualquier caso y situación. Vamos a reflexionar sobre cuándo pueden actuar beligerantemente y cuándo no deberían hacerlo. Intentaremos descubrir y analizar los factores más relevantes que puedan servirnos como referencia para convertir la indeterminación de aquella respuesta (depende) en orientaciones normativas para la actuación del profesor.

La opción por la neutralidad o la beligerancia, teleológicamente consideradas, ha de depender en primer lugar de la clase de valores que entren en juego. Ante un tipo de valores que llamamos A o valores compartidos, que comprenderían todos aquellos valores que, en el contexto social (sociedad, nación, comunidad...) son aceptados de forma generalizada como deseables, o unos valores B, que serían valores no compartidos y contradictorios con los valores A, aquellos que no sólo no gozan de la aceptación generalizada, sino que además son ampliamente percibidos en el contexto social como antagonicos a los anteriores, contravalores, se imponen, respectivamente, las beligerancias positivas y negativas (Trilla, 1991).

Sea cual sea la opción del profesor, ésta deberá hacerla explícita a los alumnos y justificarla ante ellos si es preciso. Dicho de otra manera, los alumnos han de saber cuál es el papel que el profesor ha decidido adoptar y también han de poder conocer cuáles son las razones o motivos de tal decisión.

Lo anterior no es obstáculo para que los profesores estén dispuestos a someter a la crítica de los alumnos tanto la opción (de neutralidad o beligerancia) que han adoptado como las razones con que la justifican. Es decir, los alumnos deberán poder cuestionar el papel asumido por el profesor.

En el caso de que el profesor adopte la neutralidad procedimental, los alumnos, y él mismo, han de estar advertidos de los límites psicológicos de su opción. Es decir, no debe ocultarse a nadie que probablemente al profesor, aunque honestamente pretenda evitarlo, se le «colarán» de una forma u otra, ciertas «tendencias». El principio anterior de la autocrítica y del sometimiento a la crítica ajena puede paliar este límite.

En el caso de que el profesor adopte la beligerancia, debe dejar claro a los alumnos que ante las cuestiones socialmente controvertidas no actúa en tanto que «experto». O sea, que las opiniones que defiende sólo son esto: opiniones. Opiniones que legítimamente puede sostener, pero con no mayor autoridad que cualquier otro ciudadano. El profesor debe, por tanto, procurar que su beligerancia no quede contaminada a los ojos de sus alumnos de la autoridad que su rol profesional le confiere frente a otros aspectos metodológicos o a otro tipo de contenidos.

Obviamente, han de quedar excluidas todas las formas de neutralidad o beligerancia que, por principio, son ética o pedagógicamente indeseables. Es decir, las beligerancias encubiertas, coactivas, impositivas y las neutralidades que son fruto de la inhibición irresponsable o del simple pasotismo.

Ante las cuestiones socialmente controvertidas que el profesor decida tratar en clase, e independientemente de si su actuación será finalmente neutral o beligerante, su primera e inexcusable tarea es presentarlas como tales a los alumnos; es decir, como cuestiones sobre las que no existe en la sociedad un consenso generalizado. Esta es la primera verdad que el profesor debe transmitir, pues su objetividad es la única que inicialmente puede ser aceptada por todas las partes de la controversia. Esconder expresamente el carácter socialmente controvertido de un tema es una forma de escamotear la realidad y, por tanto, una forma ilegítima de beligerancia.

No puede determinarse en abstracto o «en general» cuál es la más adecuada de las diversas formas legítimas de neutralidad o beligerancia respecto a las cuestiones socialmente controvertidas. Lo que el profesor deba hacer en cada caso frente a este tipo de cuestiones depende de diversos factores o variables. Estos factores y criterios relacionan entre sí los elementos fundamentales que entran en juego en la situación: la propia cuestión controvertida, el educando, el educador, el contexto escolar y el contexto social. Y, en este sentido, es muy importante advertir que ninguno de los criterios que se apuntarán a continuación debe ser tomado como norma universal o absoluta, porque cada uno de ellos queda relativizado por los otros.

En primer lugar, consideraremos la relevancia y actualidad social de la cuestión controvertida como uno de los factores relativos a los propios valores o temas controvertidos. Cuanto mayor sea la actualidad y relevancia social de una cuestión controvertida más justificado estará pasar de la neutralidad pasiva a la neutralidad activa o, en su caso, a la beligerancia.

El grado de conflictividad social que suscite la controversia, otro de los factores, matiza el anterior. Independientemente de su actualidad, una cuestión controvertida puede generar mayor o menor grado de conflictividad o virulencia en la confrontación. Las consecuencias externas (padres, institución, autoridades educativas, comunidad, etc.) de la beligerancia del profesor serán mayores en razón directa al grado de conflictividad social que suscite la controversia.

Es obvio que otro factor determinante en la decisión del profesor de actuar de una u otra forma en relación a cuestiones controvertidas es la capacidad cognitiva

del educando para entender la controvertida y dar sentido a los valores que entran en juego (Turiel y otros, 1989).

La distancia emotiva o grado de implicación personal del educando o grupo en relación a los temas o valores de que se trate es también un importante factor que debe ser siempre considerado. El educador debe extremar su sensibilidad para captar las posibles implicaciones personales de los educandos en relación a las cuestiones controvertidas, y debe ponderar las consecuencias que en relación a estas implicaciones tendrá su decisión de intervenir neutral o beligerantemente.

Asimismo, el compromiso personal del educador en relaciones a las cuestiones controvertidas y a los valores en conflicto es otro de los criterios a tener en cuenta. Para decidir sobre la mejor opción procedimental a tomar, el profesor debe ser consciente del conflicto que puede suscitarse entre su implicación personal en las cuestiones controvertidas y los requerimientos deontológicos y metodológicos del rol educativo que desempeña.

La acción neutral o beligerante del profesor suele tener consecuencias no sólo sobre el educando sino también en relación a otros sectores implicados, como por ejemplo, los padres, los otros profesores, el contexto social; incluso la abstención o neutralidad pasiva las puede tener. Por tanto, el profesor debe estar responsablemente dispuesto a asumir tales consecuencias. El profesor deberá tomar la decisión de actuar neutral o beligerantemente habiendo ponderado y asumido responsablemente las consecuencias previsibles.

Desde el punto de vista normativo, el grado de dependencia axiológica del educando respecto al educador, es probablemente uno de los factores más relevantes en el momento de decidir sobre la actitud de neutralidad o beligerancia a adoptar. Por «grado de dependencia axiológica» queremos decir el nivel de autonomía moral que tiene el educando respecto al educador, y también la capacidad del primero de deslindar la autoridad profesional de maestro de lo que simplemente constituyen opiniones personales en temas socialmente controvertidos.

La beligerancia la puede ejercer el profesor por iniciativa propia o bien a partir de la demanda explícita del alumno o del grupo. La toma de postura beligerante del profesor tiende a justificarse cuando existe esta demanda.

En cuanto a los factores contextuales, asumiendo que el profesor actúa en un contexto institucional, éste deberá ser consciente de los posicionamientos de dicho contexto o comunidad escolar en relación al tratamiento de las cuestiones controvertidas, y será deseable que exista la suficiente concordancia entre tales posicionamientos y su propia decisión de ejercer en cada caso la neutralidad o la beligerancia.

Otro factor contextual más concreto y técnico que el anterior es el momento escolar y curricular de la actuación del profesor. En este caso, la decisión del profesor de tratar una cuestión controvertida y el cómo hacerlo deberá tomar en consideración el momento escolar y curricular que contextualice esta actividad. Contribuirá a legitimarla el que exista correspondencia entre la cuestión

controvertida a tratar y la función o el contenido del tiempo o materia en la que se ubique la actividad.

La consideración de estos factores y criterios debe hacerse de forma conjunta: ninguno de ellos, por sí solo, es suficiente para orientar convenientemente la conducta del profesor.

5. ALGUNAS DIFICULTADES PARA LA EFICACIA DE NUESTRO MODELO DE EDUCACIÓN MORAL

Nuestra propuesta curricular, al igual que la que puede derivarse de las aportaciones de José M.^a Riaza y la AED y también las implicadas en el Proyecto CIVES, se enfrentan con una ordenación legal en materia educativa y con una realidad escolar, especialmente en los tramos de la educación obligatoria, que pueden dificultar su puesta en práctica.

El mundo de la educación, conforme en términos generales con las nuevas orientaciones del sistema educativo y con el marco curricular establecido, es consciente de las dificultades que plantea un currículum como el diseñado, dado que sólo es posible concretarlo a partir de la práctica y de la contextualización de cada equipo de profesores. La formación del profesorado y las actitudes que presiden su tarea habitual no son —en todos los casos— lo óptimas que deberían ser para el desarrollo del plan de acción curricular. La insistencia de la Administración en las necesidades de actualización y formación del profesorado deben plasmarse en realidades que hagan posible que el diseño curricular sirva de guía para orientar la práctica pedagógica en cada escuela y aula en concreto. Este aspecto es de especial interés en nuestro ámbito de trabajo —la educación moral—, ya que en el marco curricular estatal no tiene asignada una área específica.

Las dos funciones de todo currículum —hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y servir de guía para orientar la práctica pedagógica— se concretan en cuatro dimensiones que pretenden recoger las respuestas a las preguntas:

1. ¿Qué enseñar? ¿Cuáles son los contenidos y objetivos de la enseñanza?
2. ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo ordenar y secuenciar objetivos y contenidos?
3. ¿Cómo enseñar? ¿Cómo planificar las actividades de enseñanza y aprendizaje que permitan alcanzar los objetivos establecidos?
4. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? ¿Cómo saber si se han alcanzado los objetivos establecidos, con qué metodología, técnicas y actividades?

Es evidente que la primera dimensión establece las intenciones del sistema y que las tres siguientes son las que garantizarán o no el éxito del diseño curricular, y, por consiguiente, del propio proyecto de reforma en su dimensión pedagógica, que es, sin duda, la que le dota de sentido. En este caso, y a nuestro juicio, en el diseño curricular estatal está contemplada sólo la primera de las dimensiones que hemos citado en relación con el ámbito de la educación moral o ética. Se formula

una declaración de intenciones en repetidas ocasiones, pero no se indica satisfactoriamente *¿cuándo?*, *¿cómo?* y *¿qué*, cuándo y cómo evaluar? el ámbito de la educación moral o el de la Ética.

El diseño curricular del Estado y las concreciones que establezcan los diseños curriculares de las Comunidades Autónomas representan un grado de apertura y flexibilidad que hace posible que la propuesta curricular que guiará la práctica pedagógica esté conformada por todas aquellas concreciones y adaptaciones que los equipos de profesores, así como los propios profesores en sus respectivas aulas consideren oportunas.

Una aportación de importancia para la práctica pedagógica es la especificación de cada nivel de concreción en función del desarrollo curricular. La determinación de bloques de contenidos, de los objetivos terminales y de las orientaciones educativas corresponden al Estado y las Comunidades Autónomas. La secuenciación de los diferentes bloques de contenidos corresponde a cada centro educativo específico. La programación y plasmación definitiva en la práctica pedagógica representa el tercer nivel de concreción, y corresponde a los equipos de profesores.

Nuevamente, la importancia de la preparación de los profesores se presenta como un elemento clave en el desarrollo de la LOGSE. Esta preparación es especialmente necesaria en aquellos ámbitos no especificados en el primer nivel de concreción, o bien, en aquellos que son transversales o que afectan a todas las áreas temáticas. Es el caso del bloque de contenidos que se identifica como el de actitudes, valores y normas, y que engloba, en cierta medida, las intenciones del sistema educativo en relación con aspectos muy próximos o coincidentes con la educación moral.

Como puede comprobarse, los contenidos y los objetivos terminales no hacen referencia tan sólo a la adquisición de conceptos o al aprendizaje de hechos y datos, sino que contemplan con especial énfasis los procedimientos y las actitudes, valores y normas. Esta característica es muy positiva, a nuestro entender, y representa un cambio sustancial en relación al sistema educativo actual. No importa tanto aprender tal o cual hecho o concepto, sino que lo importante es que ese aprendizaje permita ejercitar procedimientos y potenciar actitudes, valores o normas, que es, en definitiva, lo que se espera como resultado final en la Educación Básica Obligatoria y en la Educación Infantil.

Esta posición coincide pedagógicamente con muchos de nuestros planteamientos y, en especial, con nuestro modelo de educación moral, pero presenta o puede presentar algunas dificultades.

La primera de ellas radica en el hecho de que, si no existe un área temática y su consecuente espacio horario reservado para la educación moral o la Ética para todos los alumnos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, es posible que el trabajo pedagógico en torno a la misma quede excesivamente diluido en el conjunto de todas las áreas y se lleve a cabo por profesores de muy diversa especialización, sin preparación específica para tal función.

La segunda dificultad radica en la escasa experiencia que, en el conjunto de profesores y maestros de nuestro país, podemos constatar en relación a la acción pedagógico-moral. Se ha confundido, en ocasiones, con la adquisición de conceptos y el aprendizaje de hechos y de teorías en los niveles superiores del sistema educativo, y, a veces, con la acción tutorial del maestro por lo que respecta a los niveles inferiores. Sin negar la conveniencia de tales aprendizajes y orientaciones, el trabajo pedagógico en educación moral no puede reducirse a ello, y, lo que es más importante, no puede improvisarse ni desarrollarse coyunturalmente para sustituir una clase de un profesor que esté de baja, o porque haya surgido un problema de convivencia en el marco de la escuela.

La tercera dificultad consiste en la falta de materiales curriculares en diferentes supuestos que faciliten la actividad del profesor o maestro, y que doten de sentido y orienten el trabajo del alumno en este ámbito de la educación. La producción de estos materiales es uno de los objetivos más importantes de nuestro proyecto de investigación, pero difícilmente podrán ser integrados en la programación de los centros y en la práctica de las aulas si la actitud de la Administración y de las Universidades no es decidida en relación a la importancia de este ámbito en los planes de Formación Inicial del Profesorado y en la Formación Permanente.

El conocimiento y dominio de las estrategias que consideramos necesarias para la educación moral, es básico a fin de que los materiales curriculares cumplan el objetivo para el que estamos diseñándolos. Son materiales que deben ser capaces de dotar a los docentes de recursos para recrearlos, adaptándolos al contexto de la escuela y del aula, y para contruir nuevos materiales. Todo esto es imposible conseguirlo sin una formación específica, teórica y práctica, en educación moral.

Para finalizar nos referiremos a uno de los temas relacionados con la reforma del sistema educativo que mayor polémica ha suscitado a nivel social: el del tratamiento que la LOGSE hace de la Religión. La LOGSE, en sus disposiciones adicionales, reconoce las obligaciones del Estado con la Santa Sede y las posibles futuras obligaciones con otras confesiones religiosas, y en función de ellas opta por una vía que plantea problemas a diversos sectores y por motivos bien diferentes.

La opcionalidad de la Religión —y, en el caso de Cataluña, la optatividad entre Religión Católica y Ética—, puede dificultar en exceso el auténtico sentido de una educación moral en una sociedad democrática y plural. No se trata de oponerse a los valores de la Religión Católica ni a la lógica actividad que como toda confesión o ideología tiene derecho y es natural que propicie para transmitir sus creencias y valores. Se trata de definir que el espacio escolar en una sociedad plural y democrática no debe estar ocupado por ninguna actividad transmisora o inculcadora de un conjunto de valores que son respetable patrimonio de un sector de la población, pero que no deben ser objeto de acción pedagógica en la escuela como alternativa a la Ética o la educación moral.

La obligación que el Estado tiene de ofrecer el área de Religión Católica, derivado de los acuerdos con la Santa Sede, no puede ser la causa de que los alumnos

que optan por esta área se vean privados del área de Ética o de una educación moral que, según hemos planteado, precisamente es necesaria para todos los ciudadanos y, también para aquellos que, además, están muy próximos, personal o familiarmente, a posiciones e ideologías definidas.

No parece conveniente que el conjunto de objetivos que conforman el área de Ética en el diseño curricular de Cataluña, por ejemplo, puedan ser ajenos a aquellos alumnos que elijan Religión Católica. No es justificable tampoco esta situación para ninguna otra confesión religiosa que en un futuro pudiera establecer acuerdos semejantes con el Estado Español.

Entre las posiciones antirreligiosas y anticlericales, y las posiciones laicas y respetuosas con la pluralidad, hay diferencias más que notables. La defensa de un modelo de educación moral y de valores como el que preside nuestro trabajo de investigación y de acción pedagógica, defiende la coexistencia de confesiones e ideologías bien diversas, pero sostiene que la escuela debe ofrecer a todos los ciudadanos, independientemente de su confesión e ideología, una educación moral y ética como la propuesta, a nuestro juicio, imprescindible en un modelo de escuela plural y democrática.

BIBLIOGRAFÍA

AED. *Guía de educación ética*. I (teoría) y II (práctica), Madrid, AED, 1991.

Álvarez Bolado, A. *El experimento del nacional catolicismo 1939-1978*. Madrid, Ed. Cuadernos para el Diálogo, 1976.

Andrés Orizo, F. *Los nuevos valores de los españoles*. Madrid, Fundación Santa María, Ed. S. M., 1991.

Arendt, H. *La condición humana*. Barcelona, Seix i Barral, 1974.

Arendt, H. y Finfielkraut. *La crisis de la cultura*. Barcelona, Pórtic, 1989.

Bárcena, F., Gil, F. y Jover, G. «La dimensión ética de la actualidad educativa. Notas críticas para el replanteamiento de un problema». *Bordón*, vol. 43, n.º 3, Madrid, 1991, pp. 259-269.

Bell, D. *The cultural contradictions of Capitalism*. New York, Harper, 1976.

Berlín, I. *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Madrid, Alianza Universidad, 1988.

- Buxarrais, M. R., Carrillo, I., Galcerán, M. M., López, S., Martín, M. J., Martínez, M., Payà, M., Puig, J. M., Trilla, J. y Villar, J. *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Edicions 62, 1990.
- *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*. Barcelona, Rosa Sensat, 1991.
- Camps, V. *Virtudes públicas*. Madrid, Espasa-Calpe, 1990.
- Cardona, C. *Ètica del quehacer educativo*. Madrid, Rialp, 1989.
- Castilla del Pino, C. (comp.), *Teoría del personaje*. Madrid, Alianza Universidad, 1989.
- CIVES. «Educación ética y cívica». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. monog. Noviembre 1989. Barcelona, 1989.
- Domenech, A. *De la ética a la política. De la razón crítica a la razón inerte*. Barcelona, Crítica, 1989.
- García López, R. «La educación moral en el actual sistema educativo español». *Revista Española de Pedagogía*, n.º 184, Madrid, 1989, pp. 487-505.
- Jordán, J. A. y Santolaria, F. F. (Eds.), *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, PPU, 1987.
- Kohlberg, L. *The philosophy of moral development*. San Francisco, Harper and Row, 1981.
- Kohlberg, L. y Turiel, E. «Desarrollo y educación moral», en Leser, G. S., *La psicología en la práctica educativa*. México, Trillas, 1981.
- Lafontaine, O. *La sociedad del futuro*. Madrid, Sistema, 1989.
- MacIntyre, A. *Historia de la Ética*. Barcelona, Paidós, 1981.
- *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica, 1988.
- Martínez, M. y Puig, J. M. (coords), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó, 1991.
- «L'educació en els valors». *Quatre reptes per a la vostra escola*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1991, pp. 37-53.
- Mattelart, A. y M. *Pensar sobre los medios*. Madrid, Fundesco, 1987.
- Pieper, A. «Ética y Pedagogía». *Ética y moral. Una introducción a la Filosofía práctica*. Barcelona, Crítica, 1991, pp. 98-117.

Puig, J. M. y Martínez, M. *Educación y democracia*. Barcelona, Laertes, 1989.

Schaff, A. *¿Qué futuro nos aguarda?* Barcelona, Critica, 1987.

Trilla, J. *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona, Paidós (en prensa).

White, J. *Education and the good life. Beyond the National Curriculum*. Londres, Kogan Page, 1990.

MONOGRAFICO

PROFESORES Y VALORES: LA APLICACIÓN PROGRESISTA DE LA RELIGIÓN EN LA EDUCACIÓN

KATHLEEN CASEY (*)

En Estados Unidos siempre ha sido difícil introducir en los debates públicos sobre la educación una discusión seria de los temas religiosos. Para justificar esta exclusión suele invocarse la separación constitucional de la Iglesia y el Estado, pero tal argumento oscurece más el problema. La dimensión ética, moral o religiosa (1) (en el más amplio sentido) de la educación nunca ha estado excluida —ni puede estarlo— de nuestras escuelas. Ahora bien, en vez de reconocer las interpretaciones de la moralidad, sumamente conflictivas, que caracterizan a nuestra heterogénea sociedad, la teoría, la política y la práctica educativas guardan silencio casi siempre.

El virtual vacío existente en este área del discurso público constituye una de las razones por las que la Nueva Derecha ha podido presentarse como la única voz moral en el campo de la educación. Esta puja por quedarse con el monopolio de la moralidad no ha quedado sin respuesta, pero las reacciones contrarias a este superficial programa han hecho más difícil de sostener toda justificación de un lenguaje ético en la educación. No obstante, en vez de abandonar el proyecto, yo propondría una búsqueda de versiones alternativas de una perspectiva religiosa en la educación.

A lo largo de los años una serie de teóricos del currículum ha elaborado valiosos trabajos sobre la materia. Huebner, por ejemplo, ha sostenido de manera consistente la importancia de un lenguaje ético para valorizar el currículum. Para él, los valores religiosos son «la esencia de la educación» (1984, p. 112) y el pensamiento teológico, «una de las comunidades de lenguaje más emocionantes y vitales» de hoy (1975, p. 257). Más adelante se indicarán las contribuciones de Huebner al respecto.

(*) Universidad de North Carolina-Greensboro.

(1) Aunque soy consciente de que esas palabras no son siempre intercambiables, en este artículo no estableceré diferencias entre «moralidad» y «ética», o entre «ética» y «religión», etc. Aquí me preocupan más los solapamientos del significado que las distinciones.

Sin embargo, el principal enfoque de este artículo se centrará en las historias de vida narradas por un grupo de profesoras anónimas. Aunque el discurso moral puede estar ausente del debate público, muchos profesores —especialmente los que trabajan en escuelas parroquiales— organizan toda su vida en torno a unos valores religiosos. Las narraciones de unas monjas católicas progresistas, que se presentan a continuación, demuestran el poder de tal perspectiva en la práctica y señalan que los recientes usos conservadores del lenguaje religioso no son las únicas formas que esas inquietudes pueden adoptar.

EL CONTEXTO TEÓRICO

A finales de la década de 1960 y principios de la siguiente, la delimitación de marcos conceptuales en competencia («paradigmas», «discursos» o «lenguajes») y la exposición abierta de sus presupuestos subyacentes se convirtieron en un proyecto fundamental de los teóricos en diversos campos académicos. En la teoría del currículum Huebner (1966) delineó un conjunto de «lenguajes para valorar el currículum». Una intención confesada de este modelo multimodal era salir del confinamiento de la manera existente, unidimensional, de hablar sobre el currículum; uno de sus principales efectos fue el descentramiento de la tradición dominante y la afirmación de unas perspectivas alternativas.

Determinadas percepciones fundamentales del trabajo de Huebner (1966) permanecen sin cambios. En los Estados Unidos de hoy las demandas *técnicas* de eficiencia, estandarización y racionalización continúan colmando los intereses políticos relativos al ejercicio del poder y el control en la educación, los intereses *científicos* en la producción de nuevos conocimientos, las necesidades *estéticas* de belleza, armonía y equilibrio en la actividad docente y las responsabilidades *éticas* en el encuentro entre dos seres humanos, que constituyen la «esencia» de la vida. Pero en los veinte años transcurridos se han hecho exploraciones, de complejidad creciente, sobre la construcción del significado humano en los sistemas de lenguaje, y las formulaciones de Huebner también han cambiado.

A medida que han ido evolucionando los escritos de Huebner, el énfasis se ha desplazado desde la persistencia del lenguaje y la pasividad de sus hablantes (1966, pp. 218 y 221) hacia un reconocimiento de la naturaleza incompleta del lenguaje y de los «hombres individuales» (*sic.*) que «son la fuente de su vitalidad y de su crecimiento» (1975a, p. 257). La brecha más notoria, con relación a sus primeras formulaciones, aparece en el trabajo de Huebner (1984) titulado *La búsqueda de metáforas religiosas en el lenguaje de la enseñanza* (*The search for religious metaphors in the language of education*). Utilizando el pronombre en plural «nosotros», y situándose él en una comunidad cristiana. Huebner ahora supone que el «saber», como significado social, siempre se construye con otros: «El saber es una construcción social, no una construcción individual» (1984, p. 121). No sólo ha cambiado el concepto de Huebner sobre los orígenes del lenguaje; su concepción de la relación entre lenguajes es, asimismo, claramente diferente. Lo que parece indicar su obra reciente es que Huebner ya no desea un currículum que sea una combinación de

partes iguales de diversas perspectivas, sino un currículum que esté organizado en torno a un núcleo central religioso.

EL CONTEXTO SOCIAL

Existen notables semejanzas entre los escritos de Huebner y los relatos de vida de las monjas católicas (2), que se transcriben más adelante. Ambos conjuntos de textos emplean un vocabulario de receptividad, gracia y oración; exploran metáforas de lo profano, de la comida, de la danza y del hogar; plantean cuestiones existenciales y ofrecen respuestas religiosas. Todos los autores parecen estar participando en la misma comunidad de lenguaje cristiano, próspera, aunque esté marginada.

Pero lo significativo de las narraciones de estas mujeres está en su peculiaridad. Cuando las mujeres organizan sus historias de vida, como han organizado sus vidas, en torno a la religión, emplean el lenguaje de una manera especial. Y como las mujeres que se citan en este trabajo son también activistas políticas progresistas, utilizan un particular «dialecto» del idioma religioso. Además, hablan de sí mismas, como profesoras, de un modo específico.

En tanto que monjas, estas mujeres son representantes de un significativo grupo de profesoras cuyas contribuciones a la enseñanza se han dado por sentadas, se han ignorado o ridiculizado (3) incluso en círculos eclesiásticos. Las historias de vida están impregnadas de una clase especial de análisis feminista de esta experiencia. La teorización política es una característica sobresaliente en las narraciones de estas activistas; para ellas, la ética no consiste en principios abstractos, sino en un conjunto de hechos reales dentro de una concreta red de relaciones huma-

(2) En 1984-1985 se registraron en cinta magnetofónica los testimonios orales de treinta y tres mujeres en cinco ciudades norteamericanas. Todas las mujeres eran, o habían sido, profesoras de escuela elemental y/o de *high school*; todas se describían a sí mismas, y/o a otras, como personas que trabajaban por un cambio social progresista. Las transcripciones se organizaron y analizaron de acuerdo con los grupos sociales distintivos. Este artículo es un análisis en profundidad de las narraciones de uno de esos grupos: religiosas católicas que han enseñado en escuelas parroquiales y han estado políticamente comprometidas en el «ministerio de la justicia social». Para más detalles, véase mi tesis doctoral (1988), *Teacher as author: Life history narratives of contemporary women teachers working for social change*.

Tres de las mujeres citadas en este trabajo pertenecían a la misma orden, pero vivían en tres ciudades diferentes cuando se hizo el estudio. Una de ellas presentó a dos amigas que vivían en la misma ciudad, pero pertenecían a otras dos congregaciones. Otra mujer, contactada independientemente en otra plaza, resultó ser un antiguo miembro de una de las órdenes con las que yo mantenía relación. Su narración, al igual que la de otra monja, de una cuarta congregación, también solicitada con independencia de las demás, repitió de manera significativa las historias de vida que yo había escuchado a aquellas mujeres que mantenían una relación más estrecha.

(3) No sólo existe un general menosprecio público hacia la historia de la labor de las religiosas, sino que resulta además un campo olvidado de la investigación académica. Elizabeth Kolmer (1980) señala: «Pese a que las hermanas católicas han estado actuando en la escena americana desde el siglo XVIII, la historia de su vida y de su trabajo aún está, en gran parte, por hacer. En este área «intocada» de la historia social existen grandes oportunidades para los investigadores serios».

nas. Enfrentadas a experiencias de la nada y encuentros con la muerte (4), estas mujeres restablecen el sentido y la identidad en conjunción con otros, en un contexto de comunidad.

DEFINIR LA IDENTIDAD: LA MONJA

En las narraciones de las religiosas católicas, las respuestas a la pregunta existencial «¿quién soy yo?» fluyen desde una matriz religiosa. Una de las mujeres menciona en varias ocasiones que nació en una casa situada en el vértice de un triángulo formado, además, por el convento parroquial y la rectoría. Otra de las historias de vida comienza con la frase: «Profesé en 1964»; desde su perspectiva, el inicio de su vida en religión es el comienzo de su existencia.

No todas las narraciones explican la decisión de entrar en la religión, pero en dos, que sí lo hacen, se describe la elección, aparentemente inexplicable, en términos claramente existenciales. Ambas mujeres refieren haber tenido dificultades en unas escuelas dirigidas por monjas; recuerdan que, por lo general, las monjas que conocieron no les gustaban y se describen a sí mismas como «no del tipo» de las que ingresan en un convento. Así pues, tras vivir como monjas durante más de 20 y 25 años, respectivamente, sienten una necesidad de explicar el rompecabezas en sus historias. Una de las mujeres habla de una crisis existencial y de una conversión:

«Creo que lo que sucedió el año anterior fue que pasé por una especie de crisis vital..., algo sobre el significado de mi vida. Supongo que probablemente fue una crisis de identidad. Parece como si en toda mi vida hubiesen tenido que meterme la doctrina católica, y todo eso, y puedo recordar que lo odiaba en la *high school* y cuando hablaban de la gracia, yo siempre pensaba que era un aburrimiento; me interesaba más el sexo.

Supongo que lo que ocurrió fue que pasé por una especie de conversión. Empecé a tomarme en serio cosas que antes me daban risa o cosas en las que antes no me había parado a pensar, a no ser desde un nivel muy superficial. Pienso que de verdad quería conocer el sentido de la vida, y qué sentido tenía para mí. Creo que en aquellos momentos decidí, y recuerdo cómo lo decidí, de modo que sabía que era importante para mí..., decidí que, si es que iba a hacer algo con mi vida, algo importante..., lo que más quería era dársela a Dios, y creo que pensé que si entraba en el convento, podría encontrar a Dios.»

La búsqueda de sentido no quedó resuelta para siempre con esta decisión: ella continúa planteándose la pregunta. Incluso el año anterior, según cuenta:

«Recuerdo estar arrodillada en la misa de la mañana y de pronto tuve la clarísima sensación visceral de que lo que había hecho con mi vida era, de verdad, bueno e importante y que aún seguía queriendo hacerlo. Por eso, por muy confu-

(4) En las secciones de «Definir la identidad» debo a la disertación de Crist (1980) sobre la experiencia religiosa de las mujeres la articulación general de mi argumentación y también las frases concretas que he anotado.

sas que fuesen mis razones de entonces, imagino que siguen teniendo una cualidad, que sigue habiendo una claridad en ellas, y ahora pienso que lo que hice era lo acertado.»

Por otra parte, y según esta narración, ser monja no es garantía de sentido; aunque ella encuentra la autenticidad en la construcción de este rol, habla críticamente de la posibilidad de convertirse en lo que denomina «monja enlatada».

Para la otra mujer que ingresó en el convento inesperadamente, el título «monja» es, siguiendo el vocabulario de Carol Christ (1980), una «falsa nominación», ya que es utilizada por quienes quieren reducir su ministerio a los católicos *gays* y a las lesbianas. Ella considera el epíteto «traidora», que le gritaron en una manifestación, junto con la etiqueta de «payaso de la clase», que le impusieron en sus días de la infancia, como un ataque a su auténtico ser. Aunque la decisión original de ingresar en el convento «de repente (...) me parecía lo acertado», y así le sigue pareciendo la vida en comunidad, ya no se siente a gusto con el nombre de «hermana», por las expectativas que algunos le asignan:

«De manera que cada vez me gusta menos lo de *hermana* (...), ser algo especial o distinto o... Me enfado cuando la gente dice '¡Ah, pero usted es una monja!'. Exactamente. 'Bueno, pero usted no va vestida de monja'. No tiene nada que ver, puesto que sí lo soy y..., así es como me visto.»

Sometida desde la infancia a unas experiencias de la nada, del vacío, en forma de destructivas devaluaciones de su propio ser, esta mujer, pese a todo, fue capaz de mantener y cultivar su autenticidad. Cuando relata sus experiencias positivas en la docencia, el contacto con la naturaleza, la amistad con «aquellos que no tienen otros amigos» y la vida comunitaria en pequeños grupos, ella no atribuye su sentido de la libertad a ninguna fuente especial:

«De manera que la gente me llamaba cosas. ¿Y qué? No sé cómo me libré de aquello. De veras, no lo sé. Pero me he liberado y es una sensación maravillosa. Cuando me decían: 'Esta es el payaso de la clase', o 'Es una perturbadora', me sentía como..., así era yo entonces. Ya sabe, no me gusta, porque yo soy algo más que eso. Algo más.»

DEFINIR LA IDENTIDAD: LA PROFESORA

El pasaje en el que esta mujer describe su entrada en el convento, para sorpresa de «todo el mundo» —incluida, en cierta medida, ella misma—, explica las dudas de sus superiores religiosas, «y aun así, no me dijeron que me fuera». *Sin una pausa*, la frase siguiente prosigue con intensidad: «Yo, toda mi vida, quise ser profesora. *Toda mi vida*». En todo momento lo reitera: «Yo tengo alma de profesora y siempre lo seré». En su narración, el ingreso en el convento está inextricablemente asociado al deseo de convertirse en enseñante, y la enseñanza, en esta relación y en la manera en que la mujer la vincula con la naturaleza, adquiere una calidad existencial.

Repitiendo el análisis de Christ (1980) sobre la naturaleza como lugar donde las mujeres pueden tomar contacto con el sentido y el poder que en la sociedad se

les niega, la chica que en la escuela siempre andaba metida en líos descubrió que «la tierra» era una de las «personas más influyentes» y uno de los «profesores más significativos» de su niñez:

«Creo que fui criada, en gran parte, por la tierra. Cuando estaba creciendo, yo me prestaba a mí misma mucha atención y, como digo, aprendí mucho de la tierra. Probablemente aprendí de ella mucho más que de cualquiera de los profesores de la escuela.»

Y aunque describe con todo detalle su propia filosofía y sus métodos docentes, es incapaz de localizar su origen en cualquier parte de su educación profesoral o en cualquier «escuela de pensamiento».

Según Christ (1980), las mujeres son especialmente vulnerables a la experiencia de la nada por su carencia de poder en la sociedad, pero eso mismo les capacita para identificarse mejor con otras víctimas y comprometerse en sus luchas. Por ejemplo, la razón principal de que esta mujer se hiciera profesora fue su reconocimiento de la importancia, de la falta de poder de «la gente menuda». Quería crear algo que ella misma nunca había experimentado en la escuela, un espacio en el que pudiera florecer la autenticidad de los niños:

«Quería que la educación fuera para los niños una cosa viva. Quería que fuese real. No quería que ellos se sintieran al margen de la institución o que estuviesen aparte. Que aquello tuviera, de alguna manera, significado para ellos. Que ellos *pu-dieran* sentirse parte importante. Yo nunca sentí que pudiera ser *importante*, porque siempre estaba metida en problemas.»

Cuando yo era profesora, uno de los niños de su clase le confesó sus temores de ser homosexual, y otro profesor compañero, que era muy amigo de ella, le descubrió que era *gay*. Ella empezó a darse cuenta de la opresión en la que vivían los *gays* y las lesbianas y, como «siempre estuvo a favor de los oprimidos», comenzó a trabajar por su causa.

DEFINIR LA IDENTIDAD: LA ACTIVISTA

Esta mujer es una activista muy reticente. No le gusta la palabra «política»; el gobierno la «intimida». Se describe a sí misma como una persona tímida que comenzó su ministerio como «una simple presencia» y se vio forzada a hablar a causa de las posturas tomadas por el gobierno local y por la iglesia. Su «debut», en público como portavoz se realizó en una asamblea en el Ayuntamiento, apoyando el derecho de las organizaciones *gay* a celebrar asambleas en el edificio de la Cámara de Comercio; acción que ella relata en términos existenciales: «Allí había toda clase de personas, y yo dije muy alto, y con energía, ¡Hermana Tal (su nombre), miembro de las Hermanas de X (nombre de la congregación) de X (nombre de la ciudad)!».

Otra versión de la formulación «yo/nosotras existimos; luego, yo/nosotras hablamos; luego, yo/nosotras estamos aquí» se muestra en la homilía que ella pro-

nunció en la bendición del compromiso de dos *gays*: «Digo que reconozco esta relación» y «Lo digo en voz alta; sí, existe y yo lo afirmo».

La «nueva denominación» con la que los católicos y católicas homosexuales dicen «quiénes son» y «lo que está realmente sucediendo en sus vidas» ha fortalecido en esta mujer el sentido de quién es *ella*. Las asociaciones de *gays* y lesbianas católicas se llaman *Dignity e Integrity*, y esta mujer se siente «compelida» a ser su capellán, porque necesita «vivir con autenticidad» para «encontrar integridad» en sí misma. Siempre se manifestó contra las injusticias, pero ahora es una voz dentro de una comunidad de voces nuevamente definida. La condición de miembro de la nueva comunidad le ha mostrado la falsedad de la vieja institución. Ella hace oídos sordos a lo que dice la jerarquía de la iglesia; para ella, «ya no tiene sentido». «Yo no veo al Papa como..., ¡ah!, la Iglesia católica. La Iglesia son *estas* personas a las que yo asisto; sí, ellos son la iglesia y, con sus experiencias de la vida, están diciendo quiénes son».

Ahora bien, la fortaleza que ella saca de su labor con *gays* y lesbianas católicas se extiende más allá de la «solidaridad de grupo». La «problemática preponderante» de los derechos de los homosexuales ha sido, en palabras de Cornel West (1982), «existencialmente apropiada». La inquietud de ella se enraiza en las potencias del ser. En el discurso religioso de la Cristiandad Profética el recurso final a «la negación de lo que es» y «la transformación de las realidades predominantes» es el Dios transcendente (West, 1982):

«Bueno, puede que yo sea una traidora al Papa y a lo que él dice, pero, desde luego, no soy una traidora a la palabra de Dios. La razón por la que estoy aquí es que está muy claro lo que me dicen las escrituras.»

Dos de las monjas puntualizan que hay que distinguir entre la acción política emprendida por motivos religiosos y la que no tiene tales motivaciones. Hablando de los voluntarios que trabajan con ella en un programa en favor de las presas, una mujer destaca:

«Muchos de ellos no han venido por una *motivación* religiosa. Pero yo sí, yo sí porque Jesús dijo: «He venido a anunciar la libertad a los cautivos». Y yo sé que ellas han sido (...) tratadas con desigualdad en su educación, su alojamiento, su hogar (...), su preparación laboral, su empleo; han sido tratadas como seres inferiores. *Yo lo sé*. Y siento que cada uno de nosotros tiene la responsabilidad de hacer todo lo que pueda (...) para equilibrar las balanzas de la justicia.»

La otra mujer, que ahora trabaja con vagabundos callejeros, hace una puntualización funcional con respecto a su perspectiva:

«Y para mí, yo veo una diferencia real cuando mis motivos (...) y mi expresión de quién soy y en lo que estoy (...) provienen de una creencia en el Evangelio y no de la cólera. En mi experiencia, lo que ocurre es que cuando la gente actúa por ira, se quemán rápidamente. Pero cuando la gente actúa por los valores evangélicos (...), hay más posibilidades de que también estén en contacto. (...) Cuando vine para la entrevista, me dijeron: '... si te ves a ti misma como la que tiene que hacerlo todo, no vas a perseverar. Si te consideras parte del ministerio de la obra de Dios, perseverarás y serás un instrumento que Dios puede utilizar.'»

Es ésta una expresión de una comprensión diferenciada del proceso de la práctica política e igualmente del rol del individuo, de la naturaleza de las metas a alcanzar y de la localización del poder último, de la última instancia del poder.

West (1982, p. 96) recoge y desarrolla las formulaciones de estas mujeres en uno de sus sumarios y defiende el discurso de la Cristiandad Profética:

«El proyecto cristiano (...) es impotente, en el sentido de que, dentro de los procesos históricos, el triunfo final se le escapa y está plagado de productos imperfectos. Ahora bien, más importante es que existen diferentes grados de imperfección y mucho espacio histórico para el perfeccionamiento humano. Para los cristianos, la dimensión de la impotencia de todo proyecto histórico no es excusa que justifique al *statu quo*, sino un freno a las aspiraciones utópicas que debilitan y desmoralizan a quienes se comprometen en la negación y transformación del *statu quo*. Claro está que el triunfo final depende del Dios todopoderoso y trascendente que actúa en la historia 'prolépticamente', pero que también demora la prometida, y final, negación y transformación de la historia hasta un futuro momento desconocido.»

Naturalmente, no toda versión del proyecto cristiano es progresista, como ilustra West (1982) en su tipología política de las variedades del discurso religioso. Es necesario distinguir no sólo entre las posiciones cristianas y no cristianas, sino también dentro del propio discurso cristiano. De hecho, la definición de lo que significa ser cristiano es objeto de una lucha ideológica.

LA LUCHA IDEOLÓGICA SOBRE LA «DENOMINACIÓN»

El proceso de autodenominación siempre tiene lugar dentro de un contexto social que es, además un espacio de lucha ideológica. La «nueva denominación» de sí mismos, por parte de *gays* y lesbianas católicos, no ha quedado sin respuesta. La «falsa denominación» de los activistas de los derechos de los homosexuales, empleada por un oponente, fue un asalto dentro de una batalla ideológica, como también lo fue la «innominación» con la que fue amenazada otra activista.

Esta mujer, segura de sí misma en lo personal y en lo político, no estaba interesada en el anonimato del proyecto de investigación, porque —como me dijo— prefería dar publicidad a las causas por las que luchaba usando su nombre. A lo largo de su testimonio anunciaba explícitamente sus señas de identidad («he sido monja durante cuarenta y cinco años»; «he sido profesora, de una u otra forma, durante cuarenta años»; «soy de la familia judeocristiana, y soy una mujer») y destacaba sus fundamentos religiosos («de manera que creo que estoy haciendo (...) la voluntad de Dios»). Tal vez por esta misma razón su «nombramiento» estuviera seriamente amenazado por la jerarquía eclesiástica cuando mantuvimos nuestra entrevista.

Durante algunos años ella fue uno de los líderes de varios grupos católicos que desafiaron las enseñanzas de la jerarquía, sobre todo, en cuestiones relacionadas con el papel de la mujer en el seno de la Iglesia. Luego, junto con otros miembros del clero, formó parte de una llamada pública al «diálogo» en el tema del aborto

(durante una campaña política nacional que algunos obispos católicos estaban fanatizando).

La manera en que ella estructura la narración de esos sucesos es más importante que el contenido. En cualquier parte se pueden encontrar relatos del episodio, puesto que estuvo, y aún sigue estando, ampliamente cubierto por los medios de comunicación. Pero en su relato podemos apreciar varios conjuntos de presupuestos que configuran las acciones y concepciones de los mismos participantes.

LOS GRUPOS EN LA LUCHA IDEOLÓGICA

A lo largo del pasaje, la mujer habla en primera persona del plural («nosotros lo firmamos»); se trata de una acción emprendida en grupo. Al subrayar la importancia de «mantenerse unidos», critica a los hombres que antes formaban parte del grupo y que después «se plegaron». En tanto que hombres —observa ella— tenían la expectativa de una promoción reservada a su género; no tenían la experiencia de la opresión por razones de sexo ni la solidaridad con «mujeres que están acorraladas». Por consiguiente, su definición del grupo es, en un último análisis: mujeres en el seno de la iglesia que luchan contra la jerarquía masculina.

El género es prioritario en la narración de esta mujer. «Mi propia causa es la mujer», reitera a lo largo de su historia y, en una definición «chocantemente» existencial de su activismo, declara: «Yo soy las mujeres». Aunque amplía el círculo de su compromiso hasta incluir a todas las mujeres del mundo —mencionando específicamente sus viajes a la India, Líbano y Latinoamérica—, está claro que ella trabaja por las mujeres que viven en la pobreza. Y dentro de este grupo, ahora se centra en las mujeres de las cárceles. Al mismo tiempo que desplaza sus energías hacia la causa específica de las mujeres pobres, también se convierte en la principal organizadora de su propia agrupación de colaboradoras. Es una de las fundadoras de una asociación «congregacional» de religiosas católicas que contestan su posición dentro de la iglesia, establece la organización interconfesional de mujeres que trabajan con presidiarias y mantiene relaciones con la *National Organization for Women*. El llamamiento público sobre la cuestión del aborto surge de una red preexistente de un determinado grupo de religiosas católicas y otros grupos asociados.

Según parece, el proceso de «innominación» iba a ser dirigido por control remoto. La jerarquía eclesiástica nunca se dirigió directamente a los individuos implicados ni a su asamblea como grupo. Por el contrario, el proceso de censura se inició por separado en las distintas órdenes religiosas a las que pertenecían los miembros del grupo. Pero también aquí, al parecer, la solidaridad del grupo institucional (de mujeres) prevaleció frente a la autoridad jerárquicamente impuesta (de los hombres). Cuando esta mujer describe otros ejemplos de algunos miembros de su congregación que critican su labor, subraya el hecho de que sus supe-

rioras religiosas «nos apoyaban y decían: 'No vemos motivo para desautorizar esto y lo otro'».

Como sugiere la palabra «diálogo», esta mujer y las demás firmantes dan por sentada la existencia de grupos diferentes en la Iglesia católica. La llamada al «diálogo» propone, asimismo, la interacción entre grupos del mismo *status*. Se rechaza toda pretensión de la iglesia jerárquica a una exclusiva o superior autoridad: «Siempre se están citando los unos a los otros (...) para darse autoridad. Que encuentren una autoridad mejor». Al igual que la monja defensora de los *gays* y lesbianas católicos, esta mujer halla autoridad para su actuación en las voces inmanentes de su electorado, mujeres que viven en la pobreza, y, en última instancia, en el poder trascendente de Dios. El poder de la jerarquía queda radicalmente recortado cuando no se la considera intermediaria del poder más alto. Esta mujer no sólo declara: «No he hecho mis votos al Papa. Mis votos eran para Dios». Además, se une a una comunidad «no canónica», de manera que «siempre será una monja», aunque los que hacen la ley digan que no lo es. La aprobación de la jerarquía, que antes se consideraba legitimadora de las organizaciones religiosas, es simplemente ignorada y los grupos se nombran a sí mismos como comunidades dedicadas a fines religiosos.

Esta mujer no fundamenta su caso únicamente en el lenguaje de la creencia religiosa, habla también el lenguaje del análisis científico. La falta de comprensión de las realidades contemporáneas de algunos miembros de la jerarquía se aprecia en el hecho de que vieran la carta como una confrontación con un pequeño grupo de «esbirros», en vez de considerarla como una conversación dentro de toda la Iglesia, tal como esta mujer propone. Ella indica que en una investigación llevada a cabo por el *National Opinion Research Center*, «solamente el 11 por 100 de las parejas de adultos católicos, sólo el 11 por 100, sigue las enseñanzas de la Iglesia sobre el uso de anticonceptivos». En un sondeo efectuado por Gallup en julio de 1984, sigue apuntando ella, «de todos los católicos adultos encuestados, el 77 por 100 opinaba que el aborto era permisible en varios supuestos». Ella considera que, en estas circunstancias, determinado grupo dentro del clero yerra el cálculo reafirmando un poder autoritario:

«Cuando la firmamos, no pensamos que iba a ser una cosa radical. Algunos hombres, algunos hombres de la Iglesia, algunos obispos, creo yo, aquí, en este país, no se dieron cuenta de lo que iba a pasar. Desatar toda esa energía. Estábamos agradecidos, porque nos sirvió de instrumento para decirle a la gente cómo pensábamos. Pero él no tenía ni idea. El pensó que nos hundiríamos, ¿verdad?; que cederíamos. Bueno, los hombres sí, pero nosotras no claudicamos, y no tenemos intención de hacerlo.»

Así pues, la posición ideológica articulada por quienes firmaron el anuncio del periódico no sólo se basaba en la importante red constituida por los propios firmantes, sino también en la mayoría (desorganizada) de la organización total.

IDENTIDADES E INSTITUCIONES

Hasta ahora hemos visto ejemplos en los que la identidad del individuo es creada por una identidad de grupo que, a su vez, es creada por la identidad individual. Pero estos grupos no corresponden a las instituciones en las que las mujeres viven su vida. Al trabajar en sus proyectos políticos, entre sus interconexiones se incluyen alianzas con órdenes y sectas religiosas y coaliciones con católicos «laicos» y «no laicos»; se solidarizan con los de otras ocupaciones e incluso con sus «clientes». Aunque estas mujeres sigan siendo miembros de una determinada institución, abren en ella una brecha en virtud de sus amplias conexiones.

Pero la percepción de las mujeres de su relación con la iglesia como institución es muy distinta de su concepción de las relaciones con la propia congregación como institución. El término «institución», en realidad, siempre se emplea en sentido despectivo para describir las tendencias burocráticas y legalistas en la organización de la Iglesia. Una mujer se lamenta de que a principios de este siglo los obispos sólo estaban interesados en consolidar instituciones. Por eso «apremiaban a las hermanas a dedicarse a los hospitales y a las escuelas», sin «pensar en términos de toda la sociedad y en que cada uno tiene un don individual para algo. Ellos pensaban en términos de un gran filón de mano de obra».

La Iglesia institucional contemporánea es considerada como una organización regresiva, dominada por una jerarquía masculina privilegiada que exacerba las tensiones al ejercer un control autoritario. Las monjas quedan relegadas a la periferia carente de poder. Ellas se sienten alejadas de la institución y la consideran un impedimento para sus verdaderas identificaciones. En palabras de una mujer: «Tienes que mantener un distanciamiento estético; de otro modo, resulta cruel para la psiquis». Otra reitera: «No voy a decir que no *respete* la institución, pero (...) procuro mantener la perspectiva, ¿sabe?, y siempre me siento (...) aparte de ella. A pesar de todo, me siento parte, pero a distancia».

Al mismo tiempo, los órdenes religiosos a las que pertenecen las mujeres se están volviendo menos «institucionalizadas». Su fase legalista se considera una aberración causada, en parte, según la interpretación de la historia de la orden que hace una de las mujeres, por «la guerra; nos quedamos separadas de nuestros orígenes al otro lado del océano. Hemos seguido con la observancia de cada cosa de la misma manera que antes, y las cosas han evolucionado».

Desde las reformas del Vaticano II las comunidades están creando —y siendo creadas por— una participación más democrática. «Parece como si los estatutos, las reglas, fuese ahora algo que nosotras elaboramos a partir de nuestra experiencia», dice una mujer. Otra hace esta observación:

«Ya no puedo seguir haciendo el tipo de vida institucional. Y nunca seré capaz de volver a hacerlo. Tenemos una vida corriente. Yo soy una persona corriente y normal. Soy una persona muy orientada hacia las personas y no puedo arreglármelas bien con (...) grandes instituciones.»

Las mujeres no hacen una valoración adversa de sus dirigentes, aunque se escuchan algunos comentarios irónicos sobre designaciones inadecuadas que han hecho en el pasado. No obstante, en las descripciones de la disconformidad, por lo general, se hace constar que ha habido procesos de consulta, negociaciones, flexibilidad, tolerancia y una «co-responsabilidad» cada vez más aplicada. Se da por puesta la buena fe de otras hermanas y existe una intensa sensación subyacente de un proyecto común, de un auténtico esfuerzo por el bien común.

Cuando se producen tensiones entre un individuo y la congregación religiosa, suelen estar relacionadas con la libertad laboral del individuo. La mujer que se salió del convento alegó, como uno de los principales motivos, su incomodidad con la materia y el nivel (ciencia política en cursos superiores) que le habían asignado en su docencia. El historial laboral de otra mujer fluctuaba entre enfermería (que era lo que le interesaba) y la enseñanza de inglés, dependiendo de las vacantes que la orden necesitara cubrir.

Entre las cuestiones que fueron especialmente problemáticas en el pasado, también se citan la sobrecarga laboral y la formación previa para una actividad. Aunque varias de las monjas fueron seleccionadas para perfeccionar su formación antes de comenzar a enseñar, la experiencia de otra es más representativa de la práctica común de hacía treinta años:

«Me eduqué en ocho instituciones diferentes antes de recibir mi graduación. Al final de mi primer año parecía estar claro que en aquella escuela elemental que teníamos no había suficientes profesores. De manera que me dijeron que iba a seguir una serie de cursos de verano y empezaría a dar clases. Yo dije que muy bien. Estaba *asustada*. Estaba asustadísima. Trabajé duro, *de verdad*, y me preocupé mucho por aquellos chicos, porque los quería de verdad. Pero había muchas cosas que yo no sabía cuando comencé a enseñar. Por otra parte, lo que *sí* teníamos era un gran sentido de la solidaridad. De modo que no era lo mismo que si yo estuviese sola, por mi cuenta. Y entonces me fui a la escuela de verano. Durante catorce años. Necesité catorce años para graduarme.»

ENCUENTROS INDIVIDUALES Y AISLADOS CON LA MUERTE

Pese a todas esas tensiones, las vidas de las religiosas se hallan tan intensamente entrelazadas con sus comunidades que los cambios en la identidad y/o en el contexto son, potencialmente, sumamente traumáticos (5). Dos religiosas rememo-

(5) El abandono de las congregaciones religiosas por un gran número de mujeres, en los veinte años pasados, se puede explicar, en parte, por los cambios radicales que experimentaron las instituciones en ese periodo. Según parece, para esas mujeres se perdió la sincronización entre las identificaciones y los contextos. Aquí no voy a tratar esa tendencia ni a establecer una relación general entre los cambios de las instituciones y los cambios de las identidades individuales. La única mujer que, en este estudio, dejó el convento presentó, como uno de los motivos, el hecho de estar adelantada a sus tiempos y el deseo de hacer cosas que su orden no estaba dispuesta a permitir. Pero otra de las mujeres, que sigue siendo monja, no esperó a que la orden cambiase; ella instigó las innovaciones. Para muchas religiosas, el cambio personal e institucional parece haberse producido simultáneamente: «No sólo soy una persona de

ran las experiencias de su aislamiento existencial, asociando el proceso del cambio con un encuentro con la muerte.

Una de las mujeres, que aceptó con renuencia su «re-nombramiento» para un puesto de dirigente en su comunidad religiosa, conectaba esa transición con el hecho de haberse librado de la muerte en un desastroso accidente automovilístico. Su primer acto oficial como coordinadora fue la organización de los funerales por dos amigos con los que debería haber viajado si no hubiese empezado a trabajar en un nuevo puesto una semana antes. En su narración, la asociación de esas dos experiencias indica que lloraba la pérdida de su anterior identidad y, al mismo tiempo, se sentía sola y aislada en su nuevo rol de administradora. Debió parecerle como si le hubieran salvado la vida y ella tuviera que hacer una contribución especial a la comunidad. Tras haber organizado la transición estructural que la congregación le había encomendado (transformación plena de las relaciones de grupo y de las identidades individuales), dejó su puesto (ahora obsoleto) de coordinadora, para volver a sus ocupaciones anteriores como miembro ordinario de la comunidad.

La «re-nominación» de otra de las religiosas se originó en su búsqueda de una labor con mayor significación y sólo indirectamente relacionada con la congregación. Eligió el trabajo de su vida cuando ingresó en una orden dedicada a la enseñanza y recibió formación profesional y certificaciones en este campo. Pero después de haber impartido clases durante veinte años y haberse convertido en una profesional sumamente preparada, comenzó a sentirse «vacía»; había perdido el sentido de su misión. Por aquel entonces —cuenta ella— uno de sus colegas se mató en un accidente de automóvil. Lo que a ella le produjo consternación no fue solamente la muerte de su compañero, sino también la interpretación de aquella pérdida que se hizo en la administración escolar (6) y que superó los límites de su frágil identidad adquirida:

«Recuerdo cuando se murió este hermano, que era un hombre encantador, y el director se levantó y dijo: «Bueno, tenemos un problema. Yo estuve en Europa este verano y al volver me encontré con que él había muerto. El hermano se murió y no tenemos a nadie para ocupar su puesto, pero, afortunadamente, conseguimos cubrir el hueco». Yo estaba anonadada, ¿sabe? Al final pensé...; eso es todo lo que quiere la administración, alguien para llenar el hueco.»

Sus propias dudas acerca del significado de su ocupación la sensibilizaron a la minusvaloración de los demás. Su trabajo «no estaba realmente valorado»; ella no era más que «otro engranaje de la rueda» a los ojos de seis diferentes directores, que «nunca supieron lo que había pasado antes, ni les importaba». Cuando fue trasladada, tras diecisiete años de enseñanza en la misma escuela, lo dejó «sin ni si-

transición por las transformaciones que me han acontecido a mí en la vida religiosa, sino que yo misma estoy en transición».

(6) Una profesora que leyó un primer borrador de este capítulo comentó: «Mi superior no fue al funeral de un profesor de nuestra escuela que se murió del Sida; se limitó a preguntar si estábamos «bien representados».

quiera una placa de plástico con mi nombre»; hecho simbólico, para ella, de la inexistencia atribuida a su persona. Después dejó a un lado su identidad de docente y, con la ayuda de otro artista, comenzó a redefinirse como pintora. En el momento de nuestra entrevista aún seguía preparando la integración de su nuevo rol en su comunidad, incluyendo el proyecto de encontrar un empleo, pues no había un puesto adecuado en las escuelas que administraba su congregación.

Al igual que las muertes accidentales con las que se asocian, en estas dos historias los cambios de identidad aparecen como rupturas que causan desorientación, aislamiento y (al menos, temporalmente) destrucción; y frente a ello, debe recrearse el significado. Otras dos narraciones que incluyen encuentros con la muerte presentan construcciones, deliberadamente elegidas, de identidad y significado a través de la acción de grupo. Las dislocaciones son inmediatamente transformadas por los proyectos religiosos y políticos, en cuyos contextos aparecen.

VICTORIA IDEOLÓGICA SOBRE LA MUERTE

Las muertes que se citan en la narración de otra mujer, que trabaja con los que no tienen hogar, no son naturales ni accidentales: tienen causas sociales. Las muertes por exposición a la intemperie de los que no tienen casa se puede imputar a la especulación inmobiliaria y a la asignación de recursos gubernamentales para fines militares. La investigación en energía nuclear, la construcción de buques de guerra y la financiación de insurrecciones, todas, detraen dinero de los servicios sociales, y cada una de ellas es, por sí misma, causante de muertes. «Yo elijo la vida», declara esta mujer con una deliberada imitación de la frase derechista de «Pro vida»:

«Trato de ayudar a la gente a elegir la vida. Políticamente, ahí es donde estoy. Es difícil, porque yo no..., yo no me puedo clasificar en el grupo de personas que se autodenominan «pro vida», ¿verdad? No estoy en ese grupo, porque, para mí, su idea de «pro vida» es muy limitada. Ya sabe, 'la pena de muerte está bien', y cosas por el estilo. Y para mí, cuando elijo la vida, elijo la vida para todas las personas en todas las dimensiones. Y no importa quién sea la persona ni dónde viva.»

Uno de los proyectos religioso-políticos de esta mujer es la prevención de las muertes socialmente causadas, por medio de la manifestación pública de su existencia. Participando en una «sentada» frente a una instalación de investigación nuclear, en un «simulacro de muerte» frente a un buque de guerra o en una «tumbada» en la frontera de Nicaragua con Honduras, esta mujer ha progresado desde el señalamiento de la función destructiva de un servicio, por lo general invisible, hasta interpretar el papel de una víctima fallecida y ponerse ella misma en peligro de muerte. En cada uno de los casos, ella, pública y personalmente, estaba construyendo un discurso religioso y político en concertación con los grupos de los que formaba parte. La teoría y la práctica, la ideología y la acción se unían en su «experiencia de poner mi cuerpo en lo que yo hacía». La muerte era definida, y conquistada, con una formulación particular y el liderazgo, definido como la asunción colectiva de la iniciativa pública por convicción personal, se aceptaba como una identidad.

El momento de la victoria ideológica sobre la muerte es descrito vívidamente en el relato de esta mujer acerca de un encuentro con la muerte en la frontera nicaragüense. El miedo normal trascendía como ideología-puesta-en-práctica y se convertía en fuerza, y el individuo aislado quedaba ligado con el grupo y con el Dios trascendente:

«Y recuerdo haberle dicho a alguien que yo había estudiado mucho sobre la gracia, pero el hecho de estar en la frontera, cuando los soldados apuntaron con sus rifles, fue una experiencia impresionante de la gracia. ¡No había otro camino!

Antes de llegar a Nicaragua, pocos días antes, ocurrieron los incidentes del helicóptero y todo eso, y yo decía: '¡Oh, Dios mío!'; y pensé: «llevo una pequeña bandera americana y, si tenemos problemas, voy a levantarla y decir: ¡Soy de los vuestros! Cuando se llega a eso, todo en lo que crees se va por el desagüe. Y yo, yo dije a los otros: 'Bueno, si alguien (...) me dice que levante las manos y me van a disparar, bataré todos los records de carrera'; dije yo: 'correré como el viento'.

Recuerdo que eso era lo que pensaba cuando estaba en la frontera. Empecé a reírme por lo bajo, pensando: '¡Señor, cuántas cosas he dicho antes de llegar aquí!' Y fue como si quisiera decir: 'Dispárame si quieres, pero no vas a destruir aquello en lo que creemos; el poder de Cristo es mucho más fuerte que esas balas y que todo lo demás'. Y me parecía que no me podía creer que lo estuviese pensando.

Después nos lo confesamos unos a otros en el grupo y todos coincidíamos. Todo el mundo tenía verdadero miedo. Pero aquel miedo (...) se superó con valor y fue una experiencia de lo que leemos en..., ya sabe, San Pablo, cuando habla del poder del Cristo resucitado, que está dentro de ti. Era una realidad, quiero decir que era un poder que estaba dentro lo que dio las fuerzas para aguantar allí, es la fuerza de la resurrección. Al estar allí tuve la experiencia de muchas de las cosas que había estudiado.»

La idea de «morir por aquello en lo que creo» se asocia ahora, en la mente de esta mujer, con una sensación de «paz interior». En la narración de otra mujer la expulsión de la vida religiosa es simbólicamente equiparada a la muerte y, aunque ella traza planes de organización para prevenir esa «anomia» existencial, acepta con gusto la posibilidad de «morir» por sus creencias:

«Mi expediente está en el despacho más importante de Roma. Estoy segura de que quieren mi cabeza, pero no se atreverán. No creo que se atrevan. Si lo hacen, me voy. He sido monja durante 45 años. He sido una religiosa fiel. Pero, vale, me iré. Es una buena causa para morir por ella. *Resistir con las mujeres.*»

LA CONSTRUCCIÓN DE UN EGO COHERENTE

La manifestación pública de una determinada postura religiosa y política, publicada a plena página en un diario nacional con la firma de esta mujer y de su grupo, fue lo que puso en peligro su identidad de monja, amenazando su existencia dentro de la Iglesia. Pero lo que contribuyó a su identidad como activista, proporcionándole otros espacios para decir «yo soy», fue la continua composición y publicación de sus ideas (en «más de doscientos artículos y varios libros»).

Mientras yo registraba su testimonio, se detenía de vez en cuando para enseñarme recortes de revistas nacionales con otras entrevistas que le habían hecho, señalándome las citas importantes. Más adelante oí a otros miembros de su grupo utilizar las mismas frases, o muy similares, para explicar a los medios de comunicación la firma en el anuncio del periódico; siendo una clara prueba de que las declaraciones de ella procedían de sus conexiones políticas, y además utilizaba la fórmula «nosotros» con más frecuencia que la de «yo».

Sus publicaciones eran contribuciones al discurso de la red de relaciones a las que estaba ligada, pero sus escritos también la ayudaron a explicarse su propia vida. Enfrentada al miedo existencial tras la muerte de sus padres, consiguió mitigar su dolor interpretando la vida de éstos en términos de su influencia en la vida de ella. Muchos de sus conocidos decían desconocer el origen de su activismo; ella lo remontaba a sus padres:

«He estado reflexionando profundamente sobre mi infancia. Tras la muerte de mis padres, yo no podía hablar de ello; tal era el dolor que sentía. Todos lo sentíamos. Pero yo escribí un capítulo para un libro y fue para mí como un alivio. Y entonces pude pensar más acerca de mis padres. ¡Tenía tanta, tanta pena por haberlos perdido! Era natural, quiero decir, fue una muerte natural en un tiempo natural, pero fue...; y entonces empecé a pensar. Sobre este tema, escribí tres capítulos para diferentes libros. Y creo que es por mis padres. Lo creo firmemente.

Bueno, mi padre y mi madre eran muy cariñosos y muy atentos. Eran el médico y la enfermera del pueblo. Y los dos se ocupaban de los emigrantes, se ocupaban de todo el mundo, naturalmente, pero eran muy solícitos. Siempre. Sí, creo que lo heredé de ellos. Cuando ahora miro hacia el pasado, creo que puedo ver las raíces ahí, en mis padres. Por ejemplo, estoy segura de que en nuestro pueblo no había judíos, pero a mi padre, que era un hombre muy humilde, sencillo y maravilloso, le recuerdo diciendo: 'Tal como nosotros tratamos a los judíos, así nos tratará Dios'. Y entonces yo no pensaba mucho en ello, pero cuando ahora miro para atrás, creo que me causó una *profunda* impresión; y pienso que es cierto.»

La sociología política ha investigado la relación entre las experiencias de la infancia y la socialización política y ha analizado la influencia de los padres en la formación política de los hijos. En este pasaje, lo importante es que la informante, anteriormente profesora de ciencias políticas, establece esa conexión en su propia vida. Se está planteando una cuestión existencial: «¿Qué significado tuvo la vida de mis padres?». Y ha construido una respuesta religioso-sociológica: «Han hecho de mí una activista».

En otra parte del relato, esta mujer rechaza la sugerencia de que no haya sido nunca una activista y declara: «Yo soy coherente, muy coherente». En el pasaje anterior ella construye una coherencia narrativa que se prolonga en el tiempo, interpretando el pasado (su infancia) en relación con el presente (la muerte de sus padres) y pasando por las esferas en las que se aúnan las relaciones personales, laborales y políticas (la reproducción intergeneracional de la atención profesional a los clientes necesitados). La acción política se explica con un vocabulario ético de amor, atención y solicitud, porque la religión siempre está en el centro de esta coherencia, organizando todas sus dimensiones.

LA MATRIZ SIMBÓLICA

Todas las narraciones de este grupo van entrelazadas por un especial vocabulario normativo que envuelve las relaciones personales, laborales y políticas de todos los que lo emplean. En los testimonios se evocan explícitamente los imperativos morales y se entretajan con un sistema de representaciones metafóricas del «deber ser».

Para la explicación de la coherencia y la complejidad de su identidad moral, una mujer utiliza varios tipos de metáforas. Se autodenomina «fenomenologista existencial» y usa el vocabulario de sus estudios académicos en este área: «Mi identidad como Hermana de... es el foco primario de mi identidad, sabe. En esa identidad yo desempeño montones de roles, pero ése es (...), en jerga existencial, ése es mi 'proyecto' primario». Explica también su propio ser mediante formas simbólicas, tales como el triángulo, un círculo, un signo de infinito y un gesto manual.

El triángulo y el círculo son configuraciones del contexto religioso en el que ella ve la formación de su yo. La casa en la que nació se convierte en una analogía de sí misma cuando describe su posición con relación a los edificios de la parroquia católica:

«Lo que aprendí de niña, criándome en mi casa, se reforzó en la iglesia y con la posición que la iglesia ocupaba en nuestras vidas (...) y aunque bromeo con lo de vivir en ese triángulo entre el convento y la rectoría, sé bien que crecimos conociendo a sacerdotes y monjas como personas.»

Cuando habla de un primer nombramiento como docente en esa parroquia, volviendo a vivir en el mismo vecindario posteriormente, describe la sensación de «haber completado el círculo». Utilizando otro signo geométrico de integración, y moviendo su mano para trazar un ocho, ella reitera su interpretación del proceso por el que ha llegado a ser lo que es:

«Y mi propia experiencia lo confirma, de modo que me siento algo así como el signo de infinito, que la iglesia ha reforzado mi identidad como persona y mi persona ha sido reforzada por los valores y los símbolos y los rituales y la cultura de la iglesia.»

El «lenguaje corporal» reafirma, asimismo, la explicación de esta mujer acerca de su identidad. Efectuando el simbólico gesto, ella levanta una mano y señala a su palma con un dedo de la otra mano, diciendo: «Aquí está esta identidad. Y aquí está este entramado en el que se encuentran los roles». Luego, indicando cada uno de los dedos, enumera roles tales como el trabajo y la oración, destacando la manera en la que están «infusos», de modo tal que «mi trabajo es mi identidad. Yo soy mi labor».

Algunas de las metáforas de esta mujer son construcciones idiomáticas propias, pero comparte otras con el grupo, específicamente las de la familia y el hogar. A simple vista, parece haber una cierta ironía en el descubrimiento de estas estereotípicas imágenes femeninas dentro del discurso de unas activistas políticas

progresistas que, además, han vivido sus vidas adultas en la antítesis de un rol de «ama de casa». No obstante, un examen ulterior mostrará una reconstrucción, especialmente interesante, del simbolismo de estas imágenes.

Las referencias a las familias son recurrentes en todas estas narraciones. A veces, el enfoque se centra en la familia de origen biológico (7); pero incluso esta agrupación, convencionalmente determinada, se presenta como una unidad social que reproduce un particular discurso moral. En el contexto narrativo, la familia aparece junto con la infancia, la comunidad religiosa, la escuela, la iglesia y el Estado; su significado se elabora y desarrolla en relación con ellos y, finalmente, emerge como la encarnación del «deber ser», como un modelo para la transformación de las relaciones sociales que no se corresponden con el discurso moral de los comunicantes.

LA FAMILIA DE LA INFANCIA

Con la familia, al igual que con otros temas, la organización interna de una historia de vida no suele seguir una cronología nítida, secuencial, sino que pone el acento en consonancia con las significaciones del informante. En la narración de una mujer se omite el período de su infancia y, por tanto, el rol de su familia durante esos años. Otras dos mujeres sólo mencionan brevemente esos aspectos de su vida. Aunque en algunos relatos se describe la familia de la infancia en términos ardientes, no todas las mujeres piensan que su familia de origen colma la medida de su ideal.

Una mujer describe una experiencia infantil de falta de sentido existencial causada por la esquizofrenia de su madre:

«Realmente causó desolación en nuestra familia. Y como yo era la más pequeña y la única que estaba en casa... Yo era la única que estaba todavía en la escuela primaria. (...) Yo tenía muchísima (...) consternación. Y yo estaba empezando..., iba a pasar del sexto grado al séptimo cuando sucedió lo peor. Lo peor era que ella decidió que los comunistas nos perseguían y que por eso su matrimonio era (...) desgraciado y mi padre bebía. (...) Todo era una locura, y teníamos uno de los aparatos de radio más grandes, con el dial luminoso, y ella pensaba que los anunciantes podían vernos dentro de nuestra casa. Y que a ella la estaban manipulando, y cosas así...

El primer año (...) fue tristísimo (...), todo el séptimo grado. Ella era impredecible. Yo recibía clases de piano y ella, que había sido la que me había animado, venía al piano y me golpeaba las manos diciéndome que no tocase aquella música *maligna*. ¡Y yo estaba tocando a *Brahms*, ¿sabe?! Me puse a llorar y dije: '¡Tengo que aprenderlo! El profesor me ha dicho que lo estudie'. Recuerdo que una vez me dio

(7) Parte de la imprecisión de esta terminología es achacable a mis intentos de «circumnavegar» las fuertes corrientes ideológicas, intrínsecas a esta palabra. Hablar de familia «literal» versus familia «simbólica» es dar precedencia a una determinada interpretación de la familia como algo más «real». Yo intento sostener que todas las «familias» son realidades socialmente construidas y que tienen dimensiones morales y materiales.

en la espalda con un cuchillo de la carne, y (...) ocurrieron cosas de este estilo, que eran de lo más desquiciado y me asustaban mucho.»

Cuando su madre fue ingresada en una institución para enfermos mentales, a ella la internaron en un colegio católico para niños. Nunca regresó al hogar. Al terminar la *high school*, entró directamente en el convento.

Habiéndosele negado, en su fragmentada familia, el acceso al sentido, a la significación, logró escapar del discurso idiosincrásico de su madre en una comunidad de «hermanas» comprensivas. Como no era más que una niña y «estaba empezando», según sus propias palabras, su identidad se creó dentro de esta familia sustitutiva:

«Cuando (...) profesé, pensaba decirle a mi familia... Ya no los necesité. Había aprendido a amar y respetar a la gente con la que había estado en la escuela y quería de verdad a las hermanas. Tuve algunos profesores jóvenes, buenos, inteligentes. Siguen siendo mis mejores amigos. Tienen unos cinco años más que yo. Y (...) admiro de veras lo que me enseñaron, y (...) yo era altruista. Quería hacer algo por los demás, pero, realmente, necesitaba una familia. ¡Conseguí ambas cosas!»

Desde la perspectiva de esta mujer, la comunidad religiosa se caracteriza por su condición inclusiva, que sobrepasa la de la familia de origen biológico. Por ejemplo, ella observa que, entre las hermanas de su congregación,

«hay una mujer que lleva con nosotras desde que tenía tres años; la dejaron con las hermanas cuando era pequeña, porque su padre no la quería, porque estaba muy enferma. Y nosotras la criamos; ella creció y trabajó en la cocina. (...) Visitaba a su padre con frecuencia. Ahora tiene setenta y cinco años y vive en..., aún con nosotras. Hace mucho que sus padres están muertos, y ella era un miembro más de nuestra orden; aunque no tenía unas facultades mentales del todo normales.»

Para estas dos mujeres, la familia de la infancia no fue la familia de origen biológico, sino la comunidad religiosa, que les proporcionó apoyo moral y material en sus años de formación.

LA COMUNIDAD RELIGIOSA COMO FAMILIA

La cantidad de veces que se utiliza la palabra «hermana» en estas narraciones resultaría chocante para cualquier lector no iniciado. Claro está que, a lo largo de la historia, la Iglesia católica ha utilizado el lenguaje del parentesco para describir las relaciones entre sus miembros, y muchos de los términos forman parte del vocabulario normal de las narradoras. De hecho, el uso de la palabra «hermana» va disminuyendo en estos últimos años entre las religiosas católicas, quizá para evitar los aspectos de «falso nombramiento» con los que se le ha asociado y para significar unas relaciones menos formales y más personales.

Como quiera que se denominen, las relaciones familiares constitutivas siguen siendo un foco central de los testimonios. Puesto que «fraternidad femenina» no es una apelación de nueva construcción ni autoconsciente del movimiento femi-

nista contemporáneo, aparece regularmente como una relación conscientemente valorada y deliberadamente reproducida. Así, por ejemplo, una mujer explica cómo llegó a valorar y apreciar sus relaciones con amistades en el convento: cuando una de ellas fue destinada a otra parte, y después abandonó la orden, «pasé por una terrible especie de pérdida. Era como si hubiera perdido a un miembro de mi familia».

El hecho de compartir se presenta como la esencia de la fraternidad femenina, con sus momentos de encanto personal: «O sea, sólo sentarte y compartir un café con tu hermana es un regalo único». Y hay una ordenación de las relaciones de grupo:

«Y si hay algo que las religiosas han experimentado en serio, es la comunidad. Todas nosotras, de todas las diferentes actitudes y procedencias, nos juntamos y hacemos un hogar para cada una de las demás. En nuestra orden tenemos algunas hermanas que yo pensé '¡cómo diablos entraron aquí!'. Pero eran parte de nosotras. No las excluíamos.»

Esta participación no se basa en *standards* de méritos como la inteligencia. Un presupuesto de igualdad humana hace compasiva a esta familia; aprenden a «sentir con» otras, en vez de sentir lástima desde una posición de superioridad:

«Teníamos una hermana pequeñita que era..., menos de 1,20 m. de altura. Cuando la oías hablar, era tristísimo. El resto de su familia eran personas inteligentes; ella era (...) un poco retrasada. Hablaba (...), decía algo tres o cuatro veces, y casi siempre con las mismas, exactamente las mismas frases. Era una personita de buen corazón. Trabajaba mucho, hacía lo que se le mandaba, lloraba mucho...; pero no tenía (...) un calibre intelectual que pudiera hacerla sentirse integrada. Y sin embargo, lo estaba. Estaba integrada, porque contribuía a las labores. Era buena cosa para las demás, porque aprendimos.

Aprendimos compasión. Aprendimos que la compasión no es tener lástima. La compasión es la solidaridad con los demás. Basada en el hecho de que todos somos seres humanos. Sin más condiciones. Significa resistir con la persona en el sufrimiento o en lo que sea, ¿verdad? Y eso es bueno. Y hay que aprenderlo. Me llevó mucho tiempo llegar a tener compasión por esa persona, porque era *pesadísima*. Venía y te hablaba, y repetía las cosas una y otra vez. Cuando estabas apurada, procurando terminar de hacer una cosa, ella venía y se ponía a hablarte. Pero la pequeña... era un elemento valioso para nuestra comunidad. Cuando se murió, nos sentimos muy mal.»

LA COMUNIDAD ESCOLAR COMO FAMILIA

En estos testimonios, las normas asociadas a la congregación religiosa como familia se extienden a otras esferas de las relaciones sociales; estas mujeres tienen las mismas expectativas morales en el campo laboral que en las relaciones personales. La historia «emblemática» de la niña retrasada que recogió la congregación religiosa se repite en la historia de un alumno minusválido de la misma narradora:

«Y una de las cosas que siempre procuro hacer, para aplicar eso a la enseñanza, es buscar a los que están en la cuenta. En mi primer año como docente, tenía a...; no sé dónde estará ahora, y espero que no transcriba su nombre. ...tenía un pie zamba. Cuando estaba en tercer grado, puede que fuese unos cinco centímetros más alto que todos los demás, porque había repetido. Era una cabeza de chorlito con un corte de pelo a cepillo, con una sonrisa dentona, flaco, y siempre andaba lo más rápido que podía con su patita zamba.

Recuerdo que lo que inundó de luz mi primer año, espantoso, en la enseñanza fue que... se volvió hacia mí y me dijo: '¡Es usted la mejor profesora que jamás he tenido!' ¡En todos sus tres años de escuela —cuatro años—, en tercer grado! ¡Ah! ¡Me puse tan contenta! Pero pienso que esa clase de niños siempre me ha atraído, porque (...) yo sé cómo se sienten.»

Habiendo conocido el vacío existencial de estar «en la cuneta» de su fragmentada familia de origen, esta mujer siente «al unísono» con otros niños perdidos y está motivada para conectar con ellos, al igual que ella fue atraída por una nueva familia. Y, en el orden recíproco de su narración, los donantes del regalo de la inclusión son, a su vez, recompensados por la aceptación, reforzando su tesis de que «hay una razón para incluir a todo el mundo».

Con la misma raíz que la palabra *compasión*, la de comunidad se utiliza también en estas narraciones, y frecuentemente se presenta a la familia como su personificación. Tanto en el uso convencional (y en la referencia a la «comunidad religiosa») como en sus ejemplos definidos con mayor deliberación, esta caracterización de la familia acentúa la coherencia de los miembros de un grupo. Empleando tales pautas de asociación, otra mujer contrasta dos de las escuelas en las que enseñó. En la que se adecuaba a sus expectativas,

«... recuerdo que trabajé muchísimo para establecer una fe comunitaria en la escuela, con muchas discusiones, y cuando me iba a marchar, me dijeron que era el equipo administrativo el que realmente modelaba la clase de fe comunitaria que debía tener la escuela.»

Prefirió dejar la escuela, porque pensaba que destruía la igualdad y la autenticidad, cualidades que ella consideraba propias de un ambiente familiar. Con la incorporación de una autoridad jerárquica violenta (debemos señalar que es ésta una definición de la familia), a ella le parecía más bien una prisión:

«Y la razón por la que me fui de la escuela de... era por que yo no estaba de acuerdo con gran parte de la filosofía de la escuela. Realmente creía que la escuela es un lugar donde se reúnen personas y forman una especie de comunidad, y *no es* una cárcel, y si algo se debe parecer, es a una familia y no a una prisión. Y en aquella escuela, mi experiencia fue mucho más parecida a la de una cárcel. ¡Y en aquel tiempo yo no me dedicaba a las cárceles!

De modo que tomé la decisión de salir de allí. Y no me gustaba, no me gustaba nada la forma en que trataban a los chicos y a las chicas. Yo no estaba practicando aquello en lo que creía. Yo creo en la autoridad, pero creo en una autoridad no violenta. Además, cada uno tiene su propia 'autoría' y a través de ella nos expresamos.

Y yo pienso que los jóvenes en la *high school* tienen la autoridad que Dios les dio, y es necesario que los profesores les escuchen. Pero en aquella escuela era...; *nosotros somos el profesorado*. Quiero decir que un día ordenaron en el tablón de anuncios: 'Debes sonreír a tus profesores'. De veras, era una cosa...; ése fue el día que me dije que necesitaba largarme de allí. Eran demasiadas las reglas que había que observar.»

La comunidad escolar que es una familia se caracteriza por las relaciones de amor entre sus miembros. En una de las narraciones se describe este amor en términos de entusiasmo, estrechos vínculos personales y estimulación positiva:

«Bueno, en mis primeros veinte años de enseñanza, yo amaba a las personas a las que enseñaba. Yo encontraba gran (...) entusiasmo dentro de mí y en ellas. Podría nombrar a todos los alumnos que he tenido, chicos y chicas, y podría... De cada uno de ellos podría enumerar las cinco virtudes más sobresalientes. Y creo que ésa es la esencia de la verdadera docencia. Conseguir amar a tus alumnos y, luego, utilizar sus virtudes para hacerlos avanzar. Resaltar solamente sus virtudes, y sus carencias solamente a través de las virtudes. La meta a alcanzar es que el niño se sienta como en su casa. Que ame la escuela y corra para ir a la escuela.»

Otra mujer establece una narrativa paralela entre sus sentimientos hacia los miembros de su congregación religiosa y su relación con los estudiantes. En una interpretación casi idéntica a la ya transcrita anteriormente, ella explica su decisión de ingresar en el convento en términos de amor:

«Y me sentía muy unida a aquellas hermanas. Estaba muy unida a las hermanas de... En todos los sentidos, porque ellas eran (...) las monjas que enseñaban en las escuelas. Y yo las quería profundamente, aunque algunas no me gustaban personalmente. Las amaba como conjunto. Yo quería a las hermanas de... Me gustaba su espíritu.»

Y emplea el mismo vocabulario para describir su afinidad con los adultos y los niños con quienes trabajó en las escuelas:

«Trabajábamos con gente maravillosa. Gente con la que aún sigo en contacto hoy día y a los que quiero mucho. Estuve en una residencia universitaria y me gustaban los *juniors*. Sí, mucho más que cualquier otro grupo de universitarios. Los *juniors* son chicos límpidos de verdad.»

LA IGLESIA COMO FAMILIA

El amor descrito en relación con la comunidad religiosa y la comunidad escolar no es el propio de las esposas ni el de padres e hijos, dos posibles versiones familiares de ese sentimiento. Se aproxima más al amor entre hermanos, llamado amor «fraterno» y conocido históricamente en la simbología cristiana como *ágape*. El conjunto alternativo de símbolos eclesiales en los que el amante padre ejercita un poder benevolente sobre sus hijos es explícitamente rechazado como relación aceptable para la congregación religiosa, para la escuela y para la propia iglesia.

A lo largo de las narraciones, aparecen con frecuencia críticas al «Santo Padre». Una mujer le llama «monstruo machista». Pero el rechazo del papel del padre, en esa familia que es la Iglesia, va más allá de los problemas con una persona específica. Las palabras etimológicamente derivadas de la metáfora paterna solamente se emplean en las versiones despectivas de su definición. El Pontífice y sus adjuntos «pontifican» utilizando su posición de liderazgo de una manera pomposa y dogmática. Las significaciones de protección y apoyo de «patronato» se pierden a causa de sus más evidentes aspectos de condescendencia:

«No, yo no quiero..., creo que no, no quiero *destruir* todo el sistema. Y no voy a decir que no esté bien. Pero lo que quiero decir es que nos está faltando algo. Podríamos ser mucho mejores, ¿sabe? (...) si escuchásemos a la gente. Si de verdad acogiéramos a la gente, en vez de tratarla con aires de superioridad; me gustaría que nosotros, la Iglesia católica, fuésemos capaces de despojarnos de las vestiduras para que nadie se asuste. Yo tengo la *sensación* de que tenemos mucho miedo a (...) abarcar con nuestro abrazo a todo tipo de personas.»

En estos testimonios, el verdadero abrazo, gesto de amor, es imposible para el clero masculino, «que se sitúa por encima y aparte».

LA FAMILIA AMPLIADA

A lo largo de las narraciones se van valorando por turno, según el criterio de inclusión, la familia de orígenes biológicos, la comunidad religiosa, la escuela y la Iglesia. En ciertas narraciones, y según la misma demanda, se enjuicia también al Estado y las relaciones políticas, sociales y económicas de la sociedad en general.

El imperativo moral de «invitar a toda clase de personas» se repite en diversas formulaciones similares, por ejemplo: «Todos están invitados al banquete», «cada cual está incluido por una razón». Y se hace con un vocabulario explícitamente familiar:

«Y yo elijo la vida (...) para todos y en todas las dimensiones. No importa quién sea la persona ni dónde viva. No había fronteras en mi idea de... El mundo *es* mi hermana y mi hermano; no importa si vives en determinada calle o en determinado país. Y cuando pienso en la política, me quedo con cualquier política que esté a favor de la vida.»

La «familia humana» es el marco de referencia para otra mujer, cuyo compromiso con los judíos se basa en su «gran don» a esta familia: ellos «han mantenido viva la idea del Dios único en este planeta».

Los diversos pasajes que destacan la base interclasista del proyecto político-moral son manifestaciones especialmente importantes de los ideales de inclusividad y reciprocidad. Incorporando los motivos mencionados de amor, apoyo y familia, una de las mujeres sostiene una teoría de la incorporación de clase; aunque no se le escapan las dificultades:

«Mis hermanas están casadas y todas ellas pertenecen a la clase media y me aman y me apoyan y yo las amo. No estoy echando por tierra a la clase media. No soy tonta. Porque yo sé que procedo de la clase media (...) y sé que debemos motivar a la clase media (...) de tal modo que incorporen a los pobres. La clase media-media, ¿verdad?, la baja-alta, si la clase media pudiera absorber a la baja-alta, y tal vez incluso a la baja-media... Lo que ahora está pasando es que la clase media-baja se está convirtiendo en la baja-alta. Es un problema. Y, por supuesto, los *yuppies* no tienen perspectiva; se van a convertir en la baja clase alta.»

De este análisis se hace eco otra de las mujeres, que establece un paralelismo entre la historia de su congregación religiosa y la política contemporánea. La persona que fundó la orden

«...era franca. Era amable, pero franco, y creía que debía abogar por un cambio social necesario. Y era incumbencia de la gente con dinero el hacer que la ciudad funcionase. Me emocioné mucho el otro día, cuando vi en el periódico que el partido demócrata empezaba a hablar nuevamente del bien común. ¡Hurra por el partido demócrata!

La filosofía con la que actuaba... era muy parecida. Que el bien común dependía de (...) quienes tienen el dinero, y podrían crear las condiciones adecuadas. En cierta manera, todos somos responsables por el bien común. Nadie está al margen. Tampoco esos que dicen «tengo dinero y puedo hacer lo que quiera». Pero (...) antes no había ciudades grandes y era muy fácil saber lo que hacía una persona con su tiempo y su dinero.»

Una vez más se reconoce la existencia de ciertos impedimentos, pero la comunidad, la cooperación y el bien común se presentan como ideal que seguir.

El espíritu de servicio era el principio fundamental de un programa escolar católico en el que una mujer participaba con aprobación; el proyecto se organizó para producir (y reproducir) una perspectiva interclasista e interracial entre los estudiantes que participaban:

«Llegó el momento de la reunión de todas las diferentes escuelas, dentro del programa de religión. Y teníamos quince estudiantes de cada escuela; se iba a juntar una de las escuelas del centro de la ciudad con otra suburbana, muy rica. Como si a nosotros nos juntasen con *Country Day School*. La cuota de ellos (...) era entonces de 3.200 dólares. (...)

Pero nuestros chicos y los otros estarían en grupos, haciendo algún tipo de servicio. Podía ser en una clínica, en un centro de atención de día, o un hospital. Lo hacían en grupo. Tendrían que ir a los mismos sitios. (...)

Pero lo previsto era que un día al mes se reunirían, y una vez al mes habría una tarde de reflexión para que hablasen de sus experiencias. Lo que se buscaba era que los chicos aprendiesen unos de otros y hablasen de ellos mismos, de quiénes eran. Y los chicos de... escucharían algunos de los problemas que tenían los chicos de... Y lo que sucedió fue que se dieron cuenta de que procedían de distintos ambientes, pero todos eran niños y todos tenían distintas clases de problemas.

Y empezaron a considerarse personas, y no grupos o clases de personas. Se hizo, en parte, con el propósito de que unas personas pudieran trabajar unidas y (...)

aún continúan haciéndolo. (...) Fue una manera de intentar poner de acuerdo a todas las diferentes culturas. Y realmente funcionó muy bien.»

VÍNCULOS FAMILIARES

Como es natural, todas estas mujeres están especialmente relacionadas con miembros específicos de la vasta familia humana, pero ellas explican esas ligazones en términos de inclusión y no de exclusión. Por ejemplo, una de las mujeres es acusada de abandonar a «su propia gente» para atender las necesidades de otros, pero ella no admite las líneas divisorias, raciales y religiosas, trazadas por quien la critica:

«¡Ah! Ya sabe que en los años sesenta mi labor por la justicia interracial se consideró *muy* controvertida. Bueno, era terrible, una de las monjas me dijo: 'Bien, ¿son católicos los negros?'. Y yo le contesté: 'Solamente el 2 por 100'. Ella dijo: 'Bien, entonces ¿cuándo vas a trabajar por nosotros?'. ¡Figúrese!»

El espíritu que alienta en su definición de «persona» quedó demostrado después, cuando comentamos en el curso de nuestra conversación el bombardeo que había sufrido la sede central del MOVE, en Filadelfia, la semana previa; ella se lamentó: «¡Pero cómo se puede tirar una bomba a tu...; quiero decir, estamos bombardeando a *nuestra propia gente!*».

VOCACIÓN

Varias mujeres usan una metáfora de comunicación nuncupativa para describir su estado de receptividad a las necesidades de grupos concretos. La «vocación», «la llamada del servicio», son símbolos perdurables en el cristinianismo, sobre todo cuando hacen referencia a la entrada en la religión. Empleando, y transformando, esta noción religiosa, una de las mujeres explica su «opción» de proyectos políticos en términos del «corazón que escucha»:

«De modo que yo veo *todas* esas cuestiones como cuestiones básicamente vitales. Y considero que todas son muy pertinentes para todo mi estilo de vida, porque yo he profesado públicamente la obediencia. Para mí, la obediencia es un corazón que escucha. Si quiero ser fiel a mis votos de obediencia, no significa que lo sea únicamente en mi comunidad. Significa que voy a escuchar fielmente lo que Dios está diciendo en las realidades de la vida. Y entonces ya no tengo elección...; el estar allí, ya sabe, protestando contra el embargo. No es una opción. Yo elegí la opción de ser fiel al Evangelio y (...) como religiosa, hice un voto de obediencia. Y tanto si soy religiosa como si no, para mí, eso es ser fiel a mis promesas bautismales. Pero como religiosa, he dicho *públicamente* que iba a profesar todo eso. Pues bien, necesito hacerlo públicamente. Y necesito hacer (...) lo que sea *público* en el momento.»

Otra de las mujeres abunda en la idea de que basta con escuchar los debates de actualidad para saber lo que Dios está diciendo: «El lema de nuestro fundador fue 'la voluntad de los tiempos es la necesidad de Dios'».

INTERPELACIÓN (8)

Una de las mujeres describe los comienzos de su conexión con un determinado grupo como una literal «llamada al servicio»; fue «aclamada» y «solicitada» por los internos de una cárcel que estaba visitando:

«Bueno, lo que pasó fue que yo estaba dando una charla en... y una de las mujeres de allí era uno de los capellanes, y ella dijo: '¿Quiere ver la cárcel de...?'. Yo dije que claro que me gustaría, porque... es una cárcel famosa. *Infame* cárcel.

De modo que allí me fui y cuando pasé por la zona de las mujeres, ellas salían de sus celdas y decían: 'Oiga, ¿puede leer esto y decirnos lo que piensa?'. Era un informe que ellas habían redactado. Y yo dije: 'Bueno, no soy abogado, pero tengo amigos abogados'. Y luego otras te traían otras cosas: 'Oiga, mire, ¿qué le parece mi obra?' o '¿quiere echar un vistazo?'. Yo dije: 'Bueno, no soy una artista, pero tengo *amigos* que sí lo son'. Y así por el estilo...; así es como empecé a pasar fines de semana en...»

Ahora bien, debe existir una correspondencia entre «el corazón que escucha» y la «voz que interpela» para que el mensaje pueda ser oído. En las narraciones, el mensaje no siempre está claramente expresado; cuando parece existir un «acoplamiento» perfecto entre la ideología y la práctica, la adecuación de las propias acciones se da por sentada:

«Para mí, es simplemente..., es la vida, es lo cotidiano, de manera que ¿por qué va a ser radical? De hecho, la primera vez que me detuvieron por desacato, no llamé al consejo provincial para decirselo. Y recuerdo haberle dicho a alguien, recuerdo que le dije: 'Bueno, ¿por qué, a ver, por qué tengo que llamarles? ¿No es esto una parte de lo que yo soy? ¿No es parte de la vida?'. Y alguien me dijo: 'Ya, claro. ¡Pero no es parte de la vida de todo el mundo!'. Yo comprendí sus razones y, a partir de entonces, avisé.»

Lo más frecuente es que no haya una fuente externa y visible de interpelación; la llamada es una voz que surge del interior. A veces, esta voz se interpreta como la voz de Dios; otras veces, las mujeres hablan simplemente de «hacer lo que hay que hacer», de unas decisiones que «parecen ser lo mejor que se puede hacer». Una de las mujeres rechaza explícitamente las voces de una persuasión externa en relación con las vocaciones religiosas:

«El otro trabajo que tuve a tiempo parcial era para la congregación vocacional, ¿sabe?, yo era como una especie de reclutadora del ejército. Y eso, simplemente, no era lo mío. (...) Porque yo nada más...; *creo* que sí, si la persona tiene una vocación para la vida religiosa, no tenemos por qué andar buscándola. Ya vendrán ellos. Ya querrán ser uno de nosotros. Y eso que yo doy mi apoyo a las mujeres que vienen y que quieren ser, ¿sabe?, y las animo..., pero... a mí no me iba aquello.»

(8) Al utilizar la palabra «interpelación», entro en una determinada parte del debate sobre la naturaleza de la subjetividad. La metáfora del «emplazamiento» me parece muy útil, pero no estoy de acuerdo con la caracterización de Althusser de los agentes como creaciones del discurso exclusivamente. En mi opinión, también son sus creadores.

La sensación de «ir», de «encajar», entre la teoría y la práctica también se expresaba en términos de los momentos y rituales de celebración. Uno de los proyectos, de una de las mujeres, para el *master* en Bellas Artes, era un conjunto de fotografías que celebraban la vida de su comunidad religiosa. Ella describe la significación «emblemática» de una de las fotos:

«Todas son fotos de las hermanas. Algunas de ellas son primeros planos; tengo una muy buena, que utilicé para ilustrar la exposición y... son tres personas en un cuarto. Una es la mujer que criamos desde que tenía tres años... Y era como un miembro más de nuestra orden, pero no tenía la capacidad mental. (...)

Así es que una era una foto de ella como esta amiga mía y una hermana más vieja, y en ella están, están como danzando en una habitación. Las tres. Es una foto *maravillosa*. Saqué a esta hermana con un sombrero puesto, los brazos abiertos así, y una *gran* sonrisa, mirando directamente a la cámara, con un mandil puesto. Y recuerdo que mi profesor de fotografía dijo: '¡Qué fotos! ¡Nunca se ven fotos así de las monjas!'. Y yo le contesté: 'Claro, claro, ya sé que usted no las ve. *Ustedes nunca están allí en esos momentos*'»

El momento de la danza es alegría espontánea; otras celebraciones son rituales planificados. En el refugio para mujeres sin hogar, la participación semanal en una comida familiar incorpora y celebra los valores de la comunidad:

«Bueno, la noche del miércoles es la noche de nuestra comunidad. Tenemos liturgia y las mujeres se reúnen en la liturgia dos veces por semana. El miércoles por la noche cenamos allí y es la única noche que comemos juntas como comunidad. Pero es casi como una noche sagrada. Nadie planea otra cosa para el miércoles a esas horas. Y nosotras preferimos de verdad estar con las demás y compartir un montón de valores y... La vida de oración en esta casa da un apoyo real al ministerio.»

HABITUS (9)

Otra de las maneras en las que estas mujeres expresan sus predisposiciones ideológicas es mediante las descripciones metafóricas del terreno en el que se consideran situadas. Los rasgos físicos únicamente aparecen en el mapa ideológico cuando el ya iniciado percibe un conjunto particular de relaciones sociales en ese espacio. En un nivel básico es más probable que las monjas describan una zona local como «parroquia» que como «vecindario» o «barrio». En la pauta de asociación más elaborada de estas narraciones, el simbolismo del paisaje de creación humana se utiliza consistentemente para incorporar temas asociados con el cambio y problemas relacionados con la estructura.

(9) Al utilizar la palabra *habitus*, entro en otra parte del debate sobre la naturaleza de la subjetividad. También aquí considero la metáfora sumamente valiosa, aunque yo la empleo para describir las predisposiciones de la ideología «contrahegemónica» y no de la ideología dominante, como hace Bernstein.

LA COMUNIDAD COMO EDIFICIO

En las metáforas arquitectónicas utilizadas a lo largo de estas narraciones, el *habitus* no es una estructura permanente, sino un proceso de construcción, que avanza. Se critica a las comunidades religiosas porque, durante sus fases estáticas, sus estructuras son como coacciones y restricciones, como si fueran marcos o compartimentos. Una de las mujeres explica:

«Cuando estábamos en los primeros veinte años, era como si estuviéramos cerradas en un marco. Yo creo que fui una de las primeras de toda la comunidad. Pero lo hice simplemente porque me fui a un departamento de educación, y era católico, pero no lo administraba la Iglesia. No era una organización oficial de la Iglesia. Pero pienso que tal vez mi superioridad creyese que lo era. No lo sé. Yo ni siquiera lo pensé en aquellos momentos.»

Otra insiste:

«¡No lo podía soportar! ¡Eran tan encorsetadas! Y las expectativas con las tres que vivían conmigo; una de ellas era un encanto, las otras dos eran como... ¡No lo pude soportar! Aquí soy una artista, ¿sabe?, y voy a...; lo de una vida diferente y todo eso... probablemente por eso entré en el convento, para tener algo diferente a lo que había tenido. Siempre procurando encontrar algo mejor, y ellas eran tan estrechas y tan encorsetadas que no lo pude resistir.»

Las comunidades siguen resistiendo, pero se han visto sometidas a unas renovaciones drásticas debidas a los cambios radicales operados en las perspectivas de los miembros.

La indumentaria que antes llevaban las monjas se conocía por el nombre de «hábito», y el examen de su significado es pertinente para comprender el *habitus*. En su día, el hábito no era necesariamente una carga, según recuerda una de las mujeres: «Estuve en la marcha de Selma con el hábito completo. En la marcha de James Meredith a lo largo del Mississippi, con todo el hábito». Sin embargo, según otras narraciones, con el tiempo perdió su significado y pasó a ser un «hábito» en el sentido negativo, es decir, «una tendencia a actuar de una manera particular, adquirida mediante la frecuente repetición del mismo acto hasta que se convierte en casi involuntario o muy involuntario» (*Oxford English Dictionary*):

«¡Oh, cielos! Ser una hermana (...) es algo que tiene que ver con la propia actitud. No tiene nada que ver con la calle donde vives ni con la ropa que llevas. Nada que ver. No tiene *nada* que ver con eso. Me *fastidia* que la gente hable del hábito, ¿sabe? ¡No tiene nada que ver! Si una no puede decir que es una hermana por su compromiso o por su actitud, es mejor que lo olvide.»

LAS MUJERES COMO CONSTRUCTORAS Y DEMOLEDORAS

Estas mujeres no están satisfechas de vivir con unos hábitos trasnochados ni en una estructura que otros han construido. A veces, ellas se autorretratan como constructoras. En su discusión acerca de las materias implicadas en una campaña a favor de la libertad de reproducción humana, una de las monjas describe el po-

tencial de las mujeres con las que actúa y la necesidad del cambio en la iglesia; lo hace en términos arquitectónicos:

«Una mujer tiene que ser (...) el arquitecto de su propio cuerpo. Tiene que tomar sus propias decisiones; si puede tomarlas, querrá vivir de acuerdo con ellas.

Lo más duro era el aborto, y el derecho de la mujer a tomar su propia decisión, porque yo sabía que, para la Iglesia, era un umbral..., pero se puede ver que ya es un consenso.»

Algunas veces, estas mujeres se ven a sí mismas como parte de un equipo de demolición. En estas narraciones, las cárceles se presentan como el epítome de las estructuras represivas, y una de las mujeres recuerda un momento de liberación religiosa, dentro de ese contexto, utilizando términos arquitectónicos:

«La última vez que estuvimos allí, entré en un gimnasio enorme donde iban los hombres a hacer las oraciones. Y (...) esta mujer, ministra presbiteriana, les dirigía en la oración, en los cánticos, y casi se caía el techo del gimnasio con los sagrados himnos. Y yo pensé, es una maravilla. Sí, lo es. En una mujer.»

LA CONSTRUCCIÓN COMO HOGAR

Los aspectos positivos de la estructura, los componentes sanos del *habitus*, son descritos en términos de hogar. Cuando se contempla el panorama social a través de la lente de las expectativas morales, no todo conjunto de personas que viven juntas es una familia, y no todo local de habitación común es un hogar. Las moradas de la infancia no son necesariamente hogares; tampoco los conventos.

Varias mujeres establecen distinciones entre los diversos conventos en los que han vivido. Comparando dos de sus primeros destinos, una mujer considera que la atmósfera emocional de cada comunidad estaba incorporada a la ordenación física. En el primer destino, «el lugar estaba realmente desnudo (...), justo una cama y una cómoda»; después fue enviada a un convento en el que se le «permitió arreglar el propio dormitorio (...); la habitación quedó muy bien y me gustaba mucho». En el primer caso, los edificios, y la misma comunidad, eran grandes estructuras establecidas; el segundo convento y la escuela adjunta estaban recién estrenados, «y era como si estuviéramos poniendo allí nuestra huella, nuestra impronta; y también era muy fácil empezar a enseñar en la *high school*, porque no había tradiciones». Así pues, como ella era joven y llena de energías, estaba contenta de salir de la primera situación para mudarse al convento y la escuela nuevos:

«Cuando me fui a..., estaba muy contenta de ir. Me sacudí el polvo de, de mis pies y me mudé. ¡Ay, dejaba detrás tantas y tantas cosas que había aborrecido! Horroso. En fin, llegué a... y me sentí como si hubiera llegado a mi hogar.»

Aparte de que había una correspondencia entre sus propios valores y los de la comunidad, con una apropiada incorporación de dichos valores, esta mujer necesitaba ser una hacedora activa de las estructuras en las que vivía para sentirse «en casa».

EL ESPACIO FEMENINO

En las representaciones estereotipadas de las virtudes femeninas estatuidas para el espacio de la mujer, el hogar se considera como un centro de atención, solicitud y amor. En estas narraciones, tal conexión es verdadera; sin embargo, el terreno de las relaciones familiares, al igual que la propia familia, se expande mucho más allá de cualquier frontera estrecha y privatizada. En una descripción «emblemática» de su hogar de la infancia, una mujer recuerda aquella casa como el centro de la construcción de significado en medio de un mundo, literalmente, en pie de guerra. Pero, en su relato, la casa es lo contrario de un retiro femenino introvertido y claustrofóbico. En esta historia, el que permanece allí es el padre. Y, como la música que su padre toca, el sentido que se genera en el mundo interior fluye hasta el mundo exterior, abriendo una brecha en los límites marcados por el Estado:

«Probablemente, la cosa más influyente que yo pueda recordar en mi vida, en aquellos días, cuando era una niña, era que mi padre y mi madre eran músicos. Mi madre era una cantante profesional y mi padre hacía el acompañamiento, y eso significa que la música iba a ser una parte importante de mí vida. Para mí, al igual que para otros, ha sido una especie de camino abierto.

El otro día, ¿sabe?, estaba recordando con una amiga que, en la casa donde crecimos, en la calle..., la que tiene ese gran porche en el frente, y durante la (...) Segunda Guerra Mundial, cuando iba a haber ejercicios de ataque aéreo, solíamos sentarnos en el porche delantero, cosa que era muy ilegal, porque se suponía que tenías que estar en el sótano. (...) Y él estaba dentro y tocaba el piano. Todo el tiempo que duraba aquello, era, de veras, como si tuviéramos lo mejor de ambos mundos. Andar furtivamente por el porche, mirando a los vigilantes del ataque aéreo con sus blancos sombreros, y (...) él tocando el piano».

Aun cuando esté establecido que el hogar sea el campo de la mujer, este lugar no necesita quedar al margen del mundo social. Puede incluso ser el nexo de las actividades sociales para la comunidad religiosa más amplia, como lo indica Elisabeth Schussler Fiorenza (1985) en su «reconstrucción teológica feminista de los orígenes cristianos». En un análisis que muestra un alto grado de correspondencia con el discurso que aquí estamos tratando, Fiorenza (pp. 286-288) examina las condiciones históricas que presidieron el desplazamiento del centro organizativo de la iglesia primitiva desde la «iglesia casa», caracterizada por una autoridad comunal y un papel central para las mujeres, hacia el «gobierno de la casa de Dios», con la autoridad investida en el cargo de los obispos, definido patriarcalmente, y el liderazgo de las mujeres relegado a los puestos marginales. En la iglesia primitiva y en los tiempos actuales, el discurso religioso feminista indica que la Iglesia afronta dos modelos enfrentados de la familia y del hogar y vence la estructura patriarcal, más poderosa.

Lo irónico de la organización eclesiástica es que la marginalidad de las religiosas católicas les ha proporcionado también un alto grado de economía. Se puede argumentar que, pese a la estructura patriarcal abovedada, las religiosas católicas han seguido sosteniendo el modelo alternativo de familia y hogar dentro de su espacio, segregado por razón del género. Este modelo subyace en los relatos de los

recientes cambios estructurales en el entorno de las monjas. Aunque aún se mantiene un ambiente en el que las mujeres y los valores femeninos ocupan el punto central, han roto su enclaustrado aislamiento del conjunto de la sociedad, mudándose a «casas normales» en los barrios y viviendo en comunidad con sus «clientes», en refugios para los que no tienen hogar y en comunidades terapéuticas. Una definición de hogar lo describe como centro de actividades ideológicamente compatibles.

EL USO PROGRESISTA DE LA RELIGIÓN EN LA EDUCACIÓN

En un estudio reciente sobre los valores americanos, Bellah *et al.* (1986, p. 219) observan que «aunque raras veces nos planteamos la religión específicamente, en nuestras conversaciones sale a relucir, de vez en cuando, la religión como algo que es importante para la persona que estamos entrevistando». Ante la abundancia de ejemplos observables, no debe sorprendernos la persistencia y la expansión de los sentimientos religiosos, y no sólo en este país, sino también en todo el mundo contemporáneo. La cuestión que se plantea ya no parece ser si la religión continuará existiendo o no, sino qué nuevas formas adoptará.

Puesto que el lenguaje está siempre incompleto e inacabado, como construcción social que es, las formas políticas y culturales que adopta la religión dependerán de los que participan en varias comunidades de lenguaje religioso. La Nueva Derecha no tiene el monopolio del lenguaje religioso. En las voces de estas monjas progresistas hemos escuchado un particular dialecto del cristianismo que clama con indignación moral contra la injusticia social y reclama la educación emancipadora y la reconstrucción social. Porque, usando palabras de Huebner, ésta es la historia de «unas cuantas personas que tienen algo en común, que comparten el pan y beben el vino y cambian la configuración del mundo público» (1975b, p. 280).

Cuando Huebner habla de la práctica educativa como evento humano, explica que

«... el 'curricularista' es también un ser humano con una biografía en conflicto y armonía con otras biografías emergentes, protagonizadas en instituciones que evolucionan históricamente. La preocupación por la historia de la práctica como hecho humano dirige la atención hacia la estructura biográfica de las personas incluidas en los ámbitos educativos. Las historias de vida de los individuos implicados en situaciones educativas devienen un potencial punto de enfoque interesante y son indicación de la necesidad de unos sistemas conceptuales que articulen el fenómeno de la potestad humana y la dramática configuración de los hechos humanos (1975a, p. 266).»

Lo que nos llama la atención en estas biografías es el hecho de que unas profesoras normales y corrientes han comprendido, hace tiempo, las cuestiones éticamente importantes para la educación y han actuado en consecuencia. No se puede leer el intenso y dramático discurso de esta comunidad sin darse cuenta de que estas profesoras son también unas teóricas del currículum y que sus narraciones son textos que nos dan nuevas lecciones sobre la relación entre religión, educación y política progresista.

BIBLIOGRAFÍA

- Bellah, R. R.; Madsen, W.; Sullivan, A.; Swidler, y Tipton, S., *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Nueva York, Harper and Row, 1985.
- Crist, C. *Diving deep and surfacing: Women writers on spiritual quest*. Boston, Beacon Press, 1980.
- Fiorenza, E. S. *In memory of her: A feminist theological reconstruction of Christian origins*. Nueva York, Crossroads, 1985.
- Huebner, D. «Curricular language and classroom meanings», en W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*, Berkeley, McCutchan, 1966, pp. 217-236.
- «Curriculum as concern for man's temporality», en W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*, Berkeley, McCutchan, 1967, pp. 237-249.
- «The tasks of the curricular theorist», en W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*, Berkeley, McCutchan, 1975a, pp. 250-270.
- «Poetry and power: The politics of curricular development», en W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*, Berkeley, McCutchan, 1975b, pp. 271-280.
- «The search for religious metaphors in the language of education». *Phenomenology and pedagogy*, 2 (2), 1984, pp. 112-123.
- Kolmer, Sr. E. «Catholic women religious and women's history», en J. W. James (Ed.), *Women in American religion*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1980.
- West, C. *Prophesy deliverance! an Afro-american revolutionary christianity*. Filadelfia, Westminster Press, 1982.

Originalmente publicado en el *Journal of Curriculum Theorizing* (vol. 9, n.º 1, 1989). Se traduce y reimprime con la autorización de la autora.

Traducción: José Álvarez-Uría Rico.

MONOGRAFICO

LA ÉTICA FOUCAULTIANA Y LA PEDAGOGÍA FEMINISTA

JENNIFER M. GORE (*)

El concepto de «ética» de Michel Foucault como «nuestra relación con nosotros mismos» supone todo un reto y ofrece una nueva orientación para el análisis de la ética en la práctica y el discurso educativos. En este artículo, apliqué el concepto de ética de Foucault a construcciones y prácticas de la pedagogía feminista. Y lo hago de acuerdo con la idea de Foucault de unos intelectuales «específicos» que trabajan «en los puntos exactos en que les sitúan sus condiciones de vida y trabajo» (Foucault, 1980, p. 126). Es decir, en mi trabajo como profesora educadora feminista, me interesan las prácticas docentes que responden a mi punto de vista feminista. A pesar de esta declaración abierta de feminismo y de que mi práctica docente se inspira diariamente en la política y en las teorías feministas, me resisto a definirme a mí misma como «pedagoga feminista», debido en gran parte a que el estudio de los discursos de la pedagogía feminista me ha hecho ser plenamente consciente de su multiplicidad y de los peligros que entraña.

Este artículo se basa en un trabajo anterior en el que exponía, en términos generales, «regímenes de verdad» de los discursos críticos y de la pedagogía feminista (Gore, 1990a, de próxima publicación). Siguiendo el trabajo de Michel Foucault (1980), desarrollé y apliqué un marco para el análisis de regímenes de verdad, marco que permitió analizar aspectos tanto políticos (sobre las relaciones entre las personas) como éticos (sobre las relaciones con uno mismo) de los regímenes. De este estudio se desprendieron tres hallazgos fundamentales sobre los discursos críticos y de la pedagogía feminista: 1) estos discursos se basan en una idea del poder como propiedad y dominación, aunque también defienden un concepto de poder como energía productiva y creativa; 2) en estos discursos resulta difícil eludir y modificar los aspectos reguladores de la pedagogía, el carácter histórico de las relaciones de poder y las prácticas específicas de la pedagogía institucionalizada; y 3) no se presta demasiada atención a lo «ético», en el sentido de ética de Foucault.

(*) Universidad de Newcastle, Australia.

El tema central de este artículo es la despreocupación por lo ético en el discurso de la pedagogía feminista. Aunque este discurso ha prestado considerable atención a las cuestiones éticas y morales (por ej., Shapiro y Smith-Rosenberg, 1989), creo que el planteamiento de Foucault de la cuestión ética puede estimular y fortalecer las actuales prácticas discursivas y materiales de la pedagogía feminista. Comenzaré el artículo con un resumen del concepto de ética de Foucault, para luego aplicar este concepto de ética a un análisis de la pedagogía feminista. Me centraré primero en lo que Foucault llama «la permanente y siempre cambiante pregunta de ¿qué somos hoy?» (Foucault, 1988a, p. 145) y, posteriormente, en la relación con una misma que implica el discurso de la pedagogía feminista. Por último, expondré a grandes rasgos una línea de investigación que permite tener en cuenta la ética de Foucault en el discurso de la pedagogía feminista.

LA ÉTICA FOUCAULTIANA

El concepto de ética de Foucault (1983) aparece separado de la moral, aunque se sitúa dentro de su amplia esfera de influencia: «En lo que llamamos moral, se incluye el comportamiento real de las personas, los códigos y esa cierta relación con uno mismo» (pp. 239-240). Esta relación con uno mismo queda recogida en la expresión de Foucault «el cuidado de sí». El cuidado de sí «no significa simplemente interesarse por uno mismo, como tampoco significa mostrar una cierta tendencia a la autoestima o la autofascinación» (p. 243). Foucault explica que la práctica grecorromana de sí, el concepto de sí (a partir del cual desarrolló el concepto), es «diametralmente opuesta» a «lo que pudiera llamarse el culto de sí de California» (p. 254). El «cuidado de sí» de Foucault es más bien una ética de descubrimiento e invención de uno mismo.

Según Foucault (1983), la ética tiene cuatro aspectos: 1) la sustancia ética, la parte de sí con la que ha de trabajar la ética; 2) el modo de sumisión, la forma en que se invita o incita a las personas a admitir sus obligaciones morales (por ej., la ley divina, las normas racionales, el poder político, la gloria, la belleza); 3) la actividad de autoformación, los medios mediante los cuales cambiamos con el fin de convertirnos en sujetos éticos; y 4) el tipo de ser al que aspiramos cuando nos comportamos de una forma moral.

Aunque es probable que muchos filósofos angloamericanos consideren este concepto de ética sumamente idiosincrático (Davidson, 1986), hay al menos dos razones por las que resulta importante para mi proyecto de comprender mejor las pedagogías feministas. En primer lugar, el interés por las técnicas y prácticas específicas a través de las cuales nos constituimos en educadoras feministas nos lleva a fijarnos en los microtrabajos sobre el comportamiento ético. Así evitamos las declaraciones retóricas de bondad o inocencia éticas, ocupándonos en su lugar de las prácticas específicas mediante las que se actualizan nuestros discursos y prácticas. Este interés por la ética permite identificar las «microprácticas» a través de las cuales circulan el poder y el saber por nues-

tro interior, haciendo posible el descubrimiento de uno mismo. Como subraya Foucault (1983), nosotros nos constituimos a través de «prácticas reales, prácticas históricamente analizables» (p. 250). Sin embargo, estas técnicas de sí resultan difíciles de analizar:

«En primer lugar, las técnicas de sí no exigen el mismo aparato material que la producción de objetos, por lo que a menudo se trata de técnicas invisibles. En segundo lugar, es frecuente que vayan unidas a las técnicas para dirigir a los otros. Por ejemplo, si nos fijamos en las instituciones docentes, observamos que hay uno que dirige a otros y les enseña a dirigirse a sí mismos» (Foucault, 1983, p. 250).

Dado que gran parte del discurso de la pedagogía feminista está orientado a las prácticas que tienen lugar en las instituciones docentes, nuestras relaciones con nosotros mismos están íntimamente unidas a nuestras relaciones con los otros y estructuradas en parte por todo aquello que heredamos como profesores de instituciones docentes. Así pues, para identificar las prácticas éticas específicas de la pedagogía feminista que me interesan, es preciso fijarse en las relaciones de poder-saber como aparecen en el discurso.

En segundo lugar, puesto que de algún modo la ética funciona con independencia de los códigos morales, no nos hallamos ante deberes, sino ante *elecciones* (elecciones sobre la forma en que actuamos respecto a nosotros mismos, sobre las relaciones que establecemos con nosotros mismos) y, por tanto, ante la invención de uno mismo. Para explicar este punto, Foucault (1985) demuestra que, aunque el código moral se mantuvo prácticamente invariable desde la época griega durante el desarrollo del cristianismo, las técnicas mediante las cuales las personas se formaban a sí mismas pasaron del cuidado de sí a la «explicación» y confesión de uno mismo. Este ejemplo indica que, aunque puede haber pocos cambios en los códigos morales de la pedagogía, con sus temas de bondad y verdad y su funcionamiento a través de la supervisión y la corrección, podemos modificar la forma en que animamos a los estudiantes a disciplinarse y podemos cambiar el modo de pensar sobre nosotras mismas y de disciplinarnos. La sustancia ética, el modo de sometimiento, las prácticas específicas y las metas de nuestro comportamiento ético no están dictados por el código moral. Por ejemplo, dentro del campo de las pedagogías radicales, puedo decidir constituirme en una intelectual transformadora o en una profesora feminista, o puedo practicar la pedagogía feminista sin intentar constituirme en uno de esos seres concretos. Naturalmente, como dice Foucault (1988b), estas prácticas de sí no son, sin embargo, algo que los individuos inventan en un sentido original. Se trata más bien de pautas que se hallan en la cultura y que son propuestas, sugeridas e impuestas a los individuos por su cultura, su sociedad y su grupo social.

La especial atención que presta Foucault a la ética de la época griega (1983, 1985, 1986) demuestra que existen alternativas a las técnicas de sí que predominan en la actualidad. Aunque la pedagogía feminista, marginada en los dis-

cursos pedagógicos, está tratando de definir y actualizar prácticas de sí alternativas, aún queda por investigar hasta qué punto consigue desarrollar dichas prácticas. Foucault rechaza explícitamente la idea de que la época griega pueda ofrecer soluciones a los problemas actuales. No obstante, las técnicas a través de las cuales los griegos se constituyeron a sí mismos parecen servir para el análisis (y la práctica) de la pedagogía feminista. La más famosa de estas técnicas era los *hypomnemata* griegos, cuadernos en los que no se pretendía dar cuenta de uno mismo (como más tarde en la forma de confesión cristiana con valor purificador), sino de una *constitución* de uno mismo, en donde «lo que cuenta no es aspirar a lo indescriptible, ni revelar lo oculto, ni decir lo que no ha sido dicho, sino, por el contrario, reunir lo ya dicho, recopilar lo que uno puede haber oído o leído, todo ello con un fin que es nada menos que el de la constitución de uno mismo» (Foucault, 1983, p. 247). El objetivo de los *hypomnemata* era «hacer de la recogida de los *logoi* fragmentarios, transmitidos a través de la enseñanza, la escucha o la lectura, un medio para el establecimiento de una relación de uno mismo con uno mismo lo más adecuada y perfecta posible» (p. 247) (1). La tarea que me he impuesto a mí misma en este artículo consiste, en buena parte, en recopilar lo que ya se ha dicho, lo que he leído, oído y hecho con el propósito de constituirme en educadora feminista; no sólo individualmente, sino con las comunidades cuyos compromisos generales y teorías comparto (teóricas y profesoras feministas y otras educadoras radicales). Aplicando la ética foucaultiana a la pedagogía feminista, intento señalar los modos de pensar y actualizar nuestras relaciones con nosotras mismas que podríamos adoptar las que somos profesoras feministas. Ya sea sólo por el grado de reflexión que requiere, el planteamiento puede servir para consolidar la pedagogía feminista.

RECOPILACIÓN DEL DISCURSO DE LA PEDAGOGÍA FEMINISTA

En mi análisis del discurso en lengua inglesa de la «pedagogía feminista», esto es, de los textos que reclaman para sí la denominación de pedagogía feminista, aparecen dos grupos distintos que abordan la cuestión «¿qué es la pedagogía feminista?» de forma diferente. Uno de los grupos escribe sobre la pedagogía feminista desde el contexto de los Estudios de la Mujer (Women's Studies). Este grupo insiste en el aspecto pedagógico, es decir, «¿qué es la *pedagogía* feminista?, en oposición a la teoría feminista o a la metodología de la investigación feminista. El otro grupo escribe desde el contexto de la Educación (2) y la pregunta que plantea es «¿Qué hace que la pedagogía sea *feminista*?»

(1) Las anotaciones en los *hypomnemata* pueden considerarse como notas a pie de página, mensajes subyacentes, para uno mismo acerca de uno mismo

(2) Utilizo el término «Educación» para referirme a la disciplina académica, tal como se enuncia en los Departamentos del Currículo e Instrucción, o en los Departamentos de Educación. Por supuesto, los Estudios de la Mujer se refieren, asimismo, a la educación. Utilizo la denominación de las disciplinas para destacar su posición institucional y evitar el uso de excesiva nomenclatura.

Resulta un tanto irónico el aspecto que ponen de relieve cada uno de los dos grupos: cuando escriben sobre pedagogía feminista, las autoras del grupo Estudios de la Mujer parecen más interesadas en la pedagogía y en la educación, mientras que al grupo Educación parece preocuparle más el feminismo.

Hoy día, los discursos de la pedagogía feminista normalmente no aparecen en libros de autores fundamentales. Lo más frecuente es que se recojan en antologías en las que participan muchos autores y en artículos de revistas. Ya se deba a una cierta actitud positiva no competitiva entre las feministas interesadas en la pedagogía, partiendo de una determinación general de no crear nuevos cánones de pensamiento feminista, o a la incapacidad de las mujeres para distinguirse en este campo académico (o a otras razones), la diversidad observada en dichas recopilaciones muestra claramente que no estamos hablando de pedagogía feminista, sino de *pedagogías feministas*. Por ejemplo, una de las más recientes colecciones de artículos sobre pedagogía feminista (Schniedewind y Maher, 1987) incluye textos sobre «pedagogía feminista negra», pedagogía feminista sobre «mujeres que se reintegran», pedagogía feminista en una «universidad para mujeres del barrio», pedagogía feminista de grado medio y pedagogía feminista en la segunda enseñanza. Aunque este tipo de volumen demuestra que hasta cierto punto la pedagogía feminista responde y es sensible ante los contextos específicos en que se aplica, no parece que en torno a dichos contextos se estén desarrollando corrientes abstractas de discurso pedagógico feminista, con las regularidades que le son propias. En su lugar, la diferenciación en función de los lugares en que se practica viene a representar una tendencia general a «contextualizar» la pedagogía feminista, sobre todo en el grupo de Estudios de Mujeres, en el que se entiende que hay muchos emplazamientos posibles aparte del emplazamiento «natural» que considera la Educación: las escuelas.

Una de las formas habituales de diferenciar las obras feministas consiste en estudiar su relación con los principales contextos teóricos del feminismo anglosajón, el pensamiento (3) feminista liberal, radical y socialista. Aunque

(3) Sandra Acker (1987) resume los tres marcos teóricos feministas occidentales más importantes (liberal, socialista y radical) y sus aplicaciones educativas de la siguiente forma: Cuando las feministas liberales hablan de educación utilizan los conceptos de igualdad de oportunidades, socialización, papeles de los sexos y discriminación. Sus estrategias implican la modificación de las prácticas de socialización, el cambio en las actitudes y la aplicación de la legislación correspondiente. Las críticas a la escuela liberal apuntan a las limitaciones conceptuales y a la resistencia liberal a enfrentarse al poder y al patriarcado. El feminismo socialista analiza el papel de la escuela en la perpetuación de la división de géneros en el capitalismo. Los principales conceptos son la reproducción sociocultural y, en menos grado, la aceptación y el rechazo de las pautas de comportamiento basadas en el sexo. Hasta ahora, la literatura educativa del feminismo socialista tiene principalmente un carácter más teórico que práctico y, por tanto, se le critica su excesivo determinismo y la insuficiencia de su fundamento empírico. El feminismo radical en educación se ha centrado principalmente en la monopolización masculina del conocimiento y la cultura y en la política sexual de las escuelas. Sus estrategias pasan por anteponer los intereses de las mujeres y las niñas, mediante grupos separados por sexos si es necesario. Los críticos argumentan que el feminismo radical tiende al reduccionismo biológico, a la descripción más que a la de su explicación, y también que su metodología presenta puntos débiles (p. 419).

no es frecuente que las autoras de pedagogía feminista sitúen sus trabajos o escritos pedagógico dentro de una determinada forma de pensamiento feminista, es evidente que en ellos aparece representado el pensamiento feminista liberal, radical y, más recientemente, postestructuralista. Hasta la fecha, la literatura sobre pedagogía feminista, ya sea la de los Estudios de la Mujer o la de la Educación, refleja el feminismo liberal y el radical. Muy recientemente, las feministas postestructuralistas de la Educación han empezado a prestar atención a la pedagogía, pero, por el momento, no parece que sus trabajos se centren especialmente en la estructuración de una «pedagogía feminista». Resulta curioso lo poco representado que está el pensamiento feminista socialista en el discurso de la pedagogía feminista. Puede que esta falta de interés obedezca a que el feminismo socialista concede más importancia a las grandes cuestiones «más amplias» y abstractas de las ideologías y las instituciones que a las pequeñas cuestiones de la pedagogía en las aulas o de refuerza la alianza con las pedagogías críticas que consideran fundamentales las relaciones basadas en la clase.

Aunque los textos de pedagogía feminista podrían interpretarse en función de los supuestos filosóficos y políticos subyacentes y clasificarse según esas corrientes de pensamiento feminista, ello equivaldría a imponer las diferencias en lugar de dejar que surjan del discurso de la pedagogía feminista. Es decir, no hemos observado que las autoras de pedagogía feminista se refieran a corrientes de «pedagogía feminista liberal» y de «pedagogía feminista radical». En realidad, tampoco es posible imponer esas categorías a la literatura existente sin obviar el hecho de que, con frecuencia, en un mismo texto sobre pedagogía feminista coexisten diversas tradiciones de pensamiento feminista (4).

Dado que en el contexto de la práctica y el pensamiento feminista no aparecen diferencias destacadas en la construcción de corrientes independientes de pedagogía feminista, pasaré a examinar más detenidamente la diferencia fundamental entre la «pedagogía feminista» de los Estudios de la Mujer y la «pedagogía feminista» de la Educación. Voy a hacer un esquema bastante amplio de estas dos corrientes del discurso de la pedagogía feminista, porque considero que esta pormenorización debe preceder necesariamente a cualquier caracterización de las prácticas éticas específicas de la pedagogía feminista; es decir, quiero ser muy clara en cuanto al objeto de mi análisis. Además, esta pormenorización es fundamental en el proceso de «recopilación».

(4) Por ejemplo, aunque los trabajos de Magda Lewis (1988, 1990a, 1990b) sobre pedagogía feminista se identifican cada vez más con el feminismo postestructuralista, siguen manteniendo algunos rasgos del pensamiento feminista radical.

LA PEDAGOGÍA FEMINISTA SEGÚN EL GRUPO DE ESTUDIOS DE LA MUJER

Los cursos y departamentos de Estudios de la Mujer de las universidades surgieron a raíz del movimiento de liberación de la mujer, un movimiento político y social con una larga tradición de lucha. Las autoras que escriben sobre pedagogía feminista y pertenecen a esos departamentos tienden a subrayar los métodos de instrucción de la enseñanza, centrándose, dentro de la pedagogía, en *cómo* estudiar y *qué* estudiar. Abundan las referencias a «nuevos» textos, «nuevas» lecturas, experiencias personales y a métodos cooperativos y no didácticos en las aulas. El énfasis en la instrucción por encima de una determinada visión social feminista explica en parte por qué no hemos presenciado la aparición de una «pedagogía feminista liberal» o una «pedagogía feminista radical». Por otro lado, al insistir en los métodos de instrucción, ha habido una tendencia a adoptar una visión feminista común. Esta situación origina y conduce a la falta de reflexión sobre lo que es la pedagogía feminista.

A pesar de la importancia primordial que esta corriente de pedagogía feminista concede a los procesos de instrucción de la enseñanza, en la (re)presentación de la pedagogía dentro de estos trabajos apenas hay referencias históricas a la práctica docente. En ocasiones, se mencionan los trabajos de Paulo Freire y su crítica a la educación bancaria. Aparte de esto, es raro que hable de otros educadores. Incluso en una extensa bibliografía sobre pedagogía feminista en *Women's Studies Quarterly* (Shrewsbury, 1987b), la gran mayoría de los trabajos citados se han publicado fuera del campo de la educación, con lo que se pasa por alto la mayor parte del trabajo de la corriente de pedagogía feminista que está surgiendo en la Educación. Entre los motivos de esta omisión pueden citarse las exigencias del trabajo académico, que a menudo restringe la lectura sistemática fuera de la propia especialidad; el rechazo general a la Educación, por considerar que tanto el análisis filosófico como la experiencia personal tienen una base patriarcal; la pretensión de que el grupo de Estudios de la Mujer destaca dentro de la enseñanza superior en la educación de las personas para una vida más enriquecedora, contribuyendo a lograr sociedades más democráticas (Harding, 1990), y cierto elitismo por parte de algunas de las investigadoras del grupo de Estudios de la Mujer, que dan más valor a sus antecedentes disciplinares que a la formación profesional del grupo Educación como parte de la «lucha de las mujeres por la dignidad intelectual» (Laird, 1988, p. 462).

Por consiguiente, la pedagogía que abrazan las autoras de este grupo (por ej., Culley, 1985; Morgan, 1987; Schniedewind, 1987; Spender, 1981) deriva más del movimiento de liberación de la mujer y de las actividades de concienciación (Fisher, 1987) que del estudio académico formal de la Educación. Spender (1981) defiende que «la igualdad y la cooperación eran el resultado casi inevitable de las circunstancias en las que se hallaron las feministas (p. 169). Hace esta afirmación cuando advierte de la debilitación del movimiento feminista como consecuencia de la institucionalización del feminismo a través de

los Estudios de la Mujer. Spender señala que con el desarrollo de un cuerpo de conocimiento feminista y la posibilidad de «transmitir» ese conocimiento, el grupo de Estudios de la Mujer corre el riesgo de adquirir las mismas características competitivas y jerárquicas que el resto de la academia patriarcal. Aunque esta prevención no parece inadecuada si tenemos en cuenta el innegable carácter patriarcal de la formación de la academia, la alternativa a que se aludía con la mención de los primeros intentos anglosajones de crear una conciencia feminista fuera de la academia corre el peligro de valorar sin un sentido crítico la concienciación como un fin en sí mismo. Como señalan Kenway y Modra (1989), la concienciación no lleva necesariamente a la práctica.

Este planteamiento de la pedagogía feminista tiene como efecto (probablemente impremeditado) suprimir las experiencias de los profesores que han puesto en práctica formas «democráticas» de pedagogía. Muestra de ello es la declaración de dos profesoras de enseñanza secundaria que figura a continuación. Creen que la pedagogía feminista

«se basa en tradiciones previas de la educación... [que incluyen] el aprendizaje por grupos, la tutoría y evaluación igualitarias, los estándares diferenciados, las formas de evaluación, la dialéctica entre el ámbito cognitivo y el afectivo, el proceso de escritura, la teoría del aprendizaje, el pensamiento crítico y creativo, los métodos de estudios de casos y los movimientos de reforma educativa. Por tanto, sin interesarse de una forma especial por las cuestiones de género, muchos profesores están aplicando ya una pedagogía comparable a los esfuerzos feministas» (Roy y Schen, 1987, pp. 110-111).

Como las prácticas pedagógicas a las que se refieren Roy y Schen (1987) no van directa o necesariamente unidas a una toma de conciencia de la situación de opresión de las mujeres y a un compromiso para ponerle fin, se ha hecho caso omiso de estas prácticas que ya existen en Educación.

De ahí que veamos una contradicción en esta corriente de pedagogía feminista: a pesar de la afirmación de que «la pedagogía feminista nos anima a validar la sensibilidad y la percepción del mundo de las mujeres y a comprender y explorar nuestros puntos en común y nuestras diferencias» (Bell, 1987, p. 77), (5) esta corriente de pedagogía feminista ha rechazado la experiencia de esas profesoras. Con su alejamiento (a menudo estratégico) de las escuelas y los discursos educativos, los escritores de pedagogía feminista del grupo de Estudios de la Mujer demuestran «poco conocimiento del desafío humanista, progresivo [o] crítico a la tendencia imperante por parte de algunos educadores, hombres, mujeres y feministas» (Kenway y Modra, 1989, p. 14), lo que no sólo les lleva «a hacer afirmaciones inadecuadas sobre la inventiva de la pedagogía de Estudios de la Mujer, sino que, además, les priva de un valioso apoyo en su tra-

(5) Véase también Haywoode y Scanion (1987).

bajo» (Kenway y Modra, 1989, p. 13). Evidentemente, como ha dicho Grumet (1988a), en algunos aspectos el profesorado se ha sumado «al cortejo de los hijos de los hombres cultos» de Virginia Wolf (p. 57), pero esta opinión niega los momentos de resistencia (y no sólo una «resistencia defensiva y pasiva» (p. 57)) y los momentos de contradicción; los momentos en que las mujeres han aparecido en las aulas con éxito y con fuerza. Constituye una visión bastante unitaria de la labor del profesorado, en la que se destaca la estructura de la opresión de género por encima de las intervenciones a título individual de profesores y escuelas en las aulas.

LA PEDAGOGÍA FEMINISTA SEGÚN EL GRUPO DE LA EDUCACIÓN

La corriente de pedagogía feminista que se asienta en los departamentos de educación de las universidades (y a veces en centros preuniversitarios) aporta a la cuestión de la pedagogía feminista una larga tradición de pensamiento y práctica educativa, una tradición dominada por la ciencia, el profesionalismo, la racionalidad técnica y el patriarcado. La pedagogía feminista en la Educación surgió a raíz de un creciente descontento por el carácter patriarcal de la enseñanza y los discursos educativos radicales y de tendencia masculinista, y recibió impulso de los movimientos feministas, con los que guardaba una clara relación.

Esta corriente de pedagogía feminista rechaza ampliamente el sentido más técnico o de instrucción de la pedagogía, la pedagogía de cómo enseñar, y en su lugar aborda la pedagogía desde un enfoque más amplio, insistiendo en cómo se produce el conocimiento y la experiencia de género. En la siguiente declaración, Maher y Rathbone (1986) muestran un sentido más amplio de la historia de la práctica pedagógica y una mayor concentración en las cuestiones de género, como es característico en la pedagogía feminista, que los que hallamos en las escritoras del grupo de Estudios de la Mujer:

«Aunque las técnicas pedagógicas de colaboración e interacción cuentan con una larga tradición en la educación, fuera del saber de los estudios de la mujer (por ejemplo, en la obra de John Dewey y Paulo Freire), cuando se observan desde la perspectiva de estos estudios, adquieren una nueva justificación y un nuevo contexto» (p. 217).

Aquí, las cuestiones de género constituyen el centro de la pedagogía feminista.

Taubman (1986) define la pedagogía feminista como «una versión redefinida y representada de la pedagogía radical» (p. 89). Si esta corriente de pedagogía feminista es realmente una versión redefinida de la pedagogía radical, refleja con ello la insatisfacción de las educadoras feministas con la pedagogía crítica por sus «suaves genuflexiones» de género-sensibilidad, pero sin un compromiso serio con la literatura feminista (Kenway y Modra, 1989).

Al mismo tiempo, la literatura de la pedagogía feminista en la Educación muestra un grado muy bajo de compromiso con la literatura de la «pedagogía crítica» (por ejemplo, las obras de Henry Giroux, Peter McLaren, Paulo Freire e Ira Shor). A menudo, el discurso de la pedagogía crítica es rechazado por patriarcal y masculinista, sin demostrar claramente que sea así. Entre los motivos de esta falta de compromiso podemos citar la resistencia a gastar tiempo y energía intelectuales en este material, la creencia/conocimiento de que la pedagogía crítica es patriarcal y masculinista, sin necesidad de elaborar una documentación detallada, y una actitud (habitual entre los grupos oprimidos) de «además, ¿por qué las feministas van a tener que hacer siempre ese favor a los hombres?» (Kenway y Modra, 1989, p. 1) (6).

Así pues, aunque la tradición de las escuelas y de la enseñanza se centra mucho más en esta corriente de pedagogía feminista que en la corriente de los Estudios de la Mujer, su compromiso fundamental gira en torno a los discursos feministas y no a los discursos educativos. Al igual que las autoras del grupo de Estudios de la Mujer recurren a Freire, quizás en busca de alguna legitimidad en Educación, las autoras del grupo de la Educación se inspiran por lo general en los Estudios de la Mujer y en la teoría feminista, de forma muy beneficiosa para los Estudios de la Mujer y para todo el concepto de pedagogía feminista. Por tanto, no parece que el concepto de pedagogía feminista tropiece con mucha oposición; se acepta sin plantear críticas y se alude con frecuencia a las principales antologías, aunque sin comprometerse demasiado con debates, críticas o análisis detallados. Puede que resulte incómodo poner en tela de juicio el concepto de pedagogía feminista desde una perspectiva feminista: hacerlo sería exponerse a una acusación de traición y a la exclusión consiguiente. Quizá exista un cierto grado de malestar que impide la reflexión. Sin duda es curioso que, hasta hace poco (7), una de las críticas más feroces de la pedagogía feminista procediese de un profesor, Peter Taubman.

A pesar de citar repetidamente *Gendered Subjects, Learning Our Way* y la edición especial de *Women's Studies Quarterly* sobre pedagogía feminista, las autoras del grupo de la Educación tienden a inspirarse directamente en la teoría feminista y en los estudios sobre la mujer en general. Esta falta de compromiso y sentido crítico hacia la pedagogía feminista de los Estudios de la Mujer puede deberse a cierto elitismo que considera que esta literatura carece de la legitimidad suficiente para abordar cuestiones pedagógicas, y quizás con razón, como muestra mi análisis de la construcción de la pedagogía feminista de los Estudios de la Mujer. Y, sin embargo, cabe aducir, a pesar de su afán de estructurar las posiciones feministas en la Educación, estas autoras no han mos-

(6) Algunos de los últimos trabajos de feministas sobre educación, en lugar de preconizar la pedagogía feminista *per se*, se han ocupado directamente de la literatura de la pedagogía crítica (por ejemplo, Ellsworth, 1989; Gore, 1989, 1990b, 1990c; Kenway y Modra, 1989; Luke, 1989) en un intento quizá de mostrar la necesidad de que los pedagogos críticos reexaminen su obra.

(7) Para las críticas directas a la pedagogía feminista, véase Kenway y Modra (1989), Orner (1989) y mis propios trabajos (Gore, 1989, 1990b, 1990c). Véase también Laird (1989), con un análisis menos específico, aunque importante, de las distintas opiniones sobre la idea de la enseñanza como la «verdadera profesión de la mujer».

trado un espíritu crítico ante la literatura feminista. En lugar de compararse con su «hermana» dentro de los Estudios de la Mujer, esta corriente, considerándose una con la de los Estudios de la Mujer, se comparó con la educación tradicional, alabando sus esfuerzos frente a ella. Mientras que la corriente de los Estudios de la Mujer lleva a cabo esas comparaciones de una forma generalizada y totalizadora, rechazando la institución patriarcal, la corriente de la Educación ha establecido y continúa estableciendo comparaciones más específicas con prácticas y teorías educativas concretas, aunque rara vez adoptan la forma de una «labor explícitamente deconstructiva de los grandes textos teóricos educativos» (Luke, 1989, p. 1).

En resumen, la diferencia fundamental entre la construcción del discurso de la pedagogía feminista dentro de la Educación y su construcción en los Estudios de la Mujer puede definirse de la forma siguiente. El enfoque de la Educación se centra en el feminismo; por tanto, el debate de la pedagogía feminista se interesa más en la introducción del feminismo en la educación y en el establecimiento de los vínculos teóricos que en los detalles de la práctica docente. De hecho, en su estructuración de una visión feminista de la enseñanza, ha desdeñado a menudo el aspecto instructivo de la pedagogía. Aunque (o quizás debido a que), como campo, la Educación goza de mayor legitimidad, y naturalmente de mayor tradición académica, que los Estudios de la Mujer, las educadoras feministas aún no se han hecho un «hueco» dentro de la Educación como han hecho las feministas dentro de los Estudios de la Mujer. Sirva de prueba el hecho de que los temas de mujeres/feministas/sexo aún no han alcanzado (en 1991) el status de sección en la American Educational Research Association, y tan sólo cuentan con un espacio en los Grupos de Interés Especial, esto es, en *Research on Women and Education (Investigación sobre la mujer y la educación)* y en *Critical Examination of Race, Ethnicity, Class and Gender in Education (Examen crítico de la raza, la etnicidad, la clase y el género en educación)*. Con esto no deseo preconizar o celebrar este separatismo/separación/guetización, sino tan sólo resaltar otro aspecto de las distintas condiciones materiales de las dos corrientes de la pedagogía feminista, aspecto que permite explicar el interés por el feminismo y el desinterés por la instrucción que caracteriza a esta corriente de la pedagogía feminista.

El planteamiento de los Estudios de la Mujer, en el que el feminismo constituye ya el punto central, se inclina más a estudiar la pedagogía feminista como estrategia, técnica y metodología. Este planteamiento parece mostrar un mayor interés por las prácticas en el aula, quizás porque de las teorías del género del conocimiento en sí se ocupan ya los demás campos de los Estudios de la Mujer. Sin embargo, su aproximación no histórica a la pedagogía hace que los textos sobre pedagogía feminista de este grupo tiendan a ser muy descriptivos; una puesta en común, bastante desprovista de sentido crítico y a menudo laudatoria, de historias sobre las actividades y estrategias desarrolladas en aulas feministas (véase, por ejemplo, *Women's Review of Books*, febrero, 1990).

A pesar de estar localizadas en instituciones diferentes, con historias y tradiciones teóricas distintas, las dos corrientes de discurso pedagógico feminis-

ta se asemejan mucho cuando abordan la cuestión de las aulas. Esta semejanza obedece sin duda al hecho de que, en ambos contextos, las mujeres han sido los agentes centrales, los actores principales, de las aulas; la experiencia de opresión de las mujeres ha llevado por lo general al compromiso de *no* reproducir las relaciones patriarcales en el aula. Y aunque las mujeres hayan actuado a veces como agentes del patriarcado (Grumet, 1988a), su rechazo del mismo puede explicar su preocupación por fomentar el aprendizaje experimental, así como la ética del cuidado que caracteriza los compromisos pedagógicos que abrazan ambas corrientes. Sus raíces comunes en los movimientos políticos feministas explican también que compartan algunas reivindicaciones de la pedagogía feminista, como son el énfasis puesto en la experiencia, la opinión y la autoridad. Además, como analizaré un poco más adelante, la relación con uno mismo que implican ambas corrientes de pedagogía feminista también es similar.

Antes de proceder a este análisis, me gustaría referirme brevemente a la reciente articulación de la práctica pedagógica feminista postestructuralista entre algunos autores pertenecientes al grupo de la Educación. Este trabajo constituye quizás el más importante desafío a los discursos de la pedagogía radical, incluidos los discursos feministas existentes.

INFLUENCIAS POSTESTRUCTURALISTAS EN LOS DISCURSOS DE LA PEDAGOGÍA FEMINISTA

El desplazamiento hacia el análisis feminista postestructuralista de la pedagogía que se ha producido recientemente entre las educadoras feministas puede considerarse parte de un cambio más general en el movimiento de la mujer, con el que se ha pasado de acentuar las similitudes entre las mujeres, lo que trajo consigo la supresión de las diferencias y la exclusión de algunas mujeres, a una perspectiva que se ocupa de esas diferencias (8). Este desplazamiento estuvo prefigurado en cierta forma por un interés del feminismo por determinados contextos, observado sobre todo en la corriente de pedagogía feminista de Estudios de la Mujer, y por el reconocimiento feminista socialista de la «doble opresión» de clase y sexo que pusieron en tela de juicio la esencia de los feminismos radical y liberal. El cambio al postestructuralismo feminista en pedagogía (ocurrido principalmente en el grupo de la Educación, más que en el de Estudios de la Mujer) prueba también el interés teórico del trabajo feminista del grupo de la Educación y su conocimiento de los actuales cambios en la teoría social y en este caso en la teoría feminista.

Aunque la práctica pedagógica es uno de los temas centrales de los trabajos feministas postestructuralistas del grupo de la Educación, estas autoras no suelen reivindicar el desarrollo de una «pedagogía feminista» alternativa o postestructuralista. En su lugar, destacan lo inadecuado de los preceptos pedagógicos

(8) Véase, por ejemplo, Spelman (1988) y Ellsworth (1990).

y abogan por unas pedagogías que se adecuen a la multiplicidad de los diversos contextos. Hasta la fecha, estos trabajos se han ocupado, de una forma reflexiva, de las prácticas pedagógicas de sus autores en el contexto de la enseñanza universitaria media y superior (por ej., Britzman, 1990; Ellsworth, 1989, 1990; Lather, 1990, 1991; Lewis, 1990a, 1990b; Orner, 1989, 1990), más que de los problemas de la enseñanza elemental o secundaria. En este aspecto, al igual que la corriente de Estudios de la Mujer, tiene el defecto de presentar ciertas limitaciones teóricas, políticas o prácticas para quienes han de trabajar en las condiciones particulares de las escuelas (hablo del problema en función de mi propia experiencia en la educación pedagógica). No obstante, las teorías feministas postestructuralistas pueden ofrecer los medios y el estímulo para proceder a la revisión de la pedagogía feminista.

Aunque el movimiento feminista postestructuralista parece ir ganando fuerza en la Educación (por ej. Luke y Gore, en prensa), ciertamente no ha incorporado análisis pedagógicos «anteriores» desde perspectivas feministas. Ello significa que las dos corrientes de discurso de la pedagogía feminista en las que me he centrado hasta aquí siguen en marcha. Así, por ejemplo, el volumen recientemente publicado que lleva por título *Gender in the Classroom: Power and Pedagogy* (Gabriel y Smithson, 1990) trata directamente la pedagogía sin hacer mucho uso del postestructuralismo.

PRÁCTICAS ÉTICAS DE LA PEDAGOGÍA FEMINISTA

Una vez abordada la cuestión ¿qué somos hoy?, centrándome en quiénes somos «nosotras», pasaré a analizar las prácticas éticas específicas en el discurso de la pedagogía feminista. Voy a centrarme en el estudio de lo que dice el discurso de la pedagogía feminista sobre la relación que una debe tener consigo misma. En la pedagogía feminista, puede considerarse que la ética posee dos dimensiones: la relación que las estudiantes de pedagogía feminista deben tener consigo mismas y la relación que la profesora/teórica debe tener consigo misma (9). Utilizo como subtítulos para este análisis los cuatro aspectos de la genealogía de la ética de Foucault (1983) que señalábamos. El uso de estos subtítulos es un buen ejemplo de lo poco estructurado que está el discurso de la pedagogía feminista en cuanto a la relación que una debe tener consigo misma.

LA SUSTANCIA ÉTICA

El principal aspecto de la problemática de sí considerado por el régimen de la pedagogía feminista (lo que Foucault llama la «sustancia ética») es aque-

(9) Las profesoras y las teóricas feministas suelen ser la misma persona, porque el escenario de la pedagogía feminista que hemos abrazado es el aula universitaria en el que enseñan las teóricas, ya pertenezcan a la escuela de Estudios de la Mujer, de Educación o a otros departamentos o disciplinas. Así pues, las teóricas son profesoras y las profesoras son teóricas.

lla parte de sí que ha sido colonizada por el patriarcado: la mente, el cuerpo, los sentimientos, los deseos. Se insta a las mujeres a ser fieles a sí mismas, a escapar de la prisión del patriarcado, a liberarse y darse poder a sí mismas. Deben evitar actuar, pensar, leer, escribir «como un hombre»; de ahí que se insista en que reclamen sus «verdaderas voces» (Shrewsbury, 1987a). Aunque las declaraciones sobre la necesidad de que las mujeres hallen su verdadero sí son relativamente frecuentes, hay muy poco estructurado sobre lo que hay que hacer exactamente, cómo han de actuar respecto a sí mismas como mujeres o profesoras feministas o ambas cosas. En un ejemplo relativamente poco común, Adrienne Rich (1979) ruega a las mujeres que «nos tomemos en serio a nosotras mismas»:

«admitiendo esa responsabilidad fundamental de una mujer hacia sí misma, sin la cual seguimos siendo siempre el Otro, el definido, el objeto, la víctima; creyendo que existe una única clase de validación, afirmación, estímulo y apoyo que una mujer puede ofrecer a otra. Creyendo en el valor y la significación de la experiencia, las tradiciones y las percepciones de las mujeres. Pensando seriamente en nosotras mismas, no como en un muchacho, no como neutras o andróginas, sino *como mujeres*» (p. 240).

Debido quizás al intento de compartir el liderazgo y ejercer la «autoridad con» en lugar de la «autoridad sobre» las estudiantes (Culley, 1985), la retórica de la pedagogía feminista pocas veces trata con detalle los gestos, posturas o actitudes que necesitan ser estilizados. Simplemente se exhorta a las mujeres a ser mujeres; a reconocerse, creer y pensar en sí mismas como mujeres. Una de las razones de este carácter bastante general de la atención a la sustancia ética podría ser que toda exigencia por parte de las mujeres de disciplinarse/estilizarse de una determinada forma entra en contradicción con la afirmación de que la pedagogía feminista ofrece un espacio/lugar en el que las mujeres al fin pueden ser ellas mismas en las aulas; «el aula feminista es el lugar donde utilizar lo que sabemos como mujeres, para adecuar y transformar totalmente un campo que ha sido de los hombres» (Culley y cols., 1985, p. 19). La retórica es sobre la libertad y no sobre el control. El emplazamiento discursivo de gran parte de la pedagogía feminista en el pensamiento feminista liberal y, sobre todo, radical, en el intento de ambos por «definir la naturaleza de las mujeres de una vez por todas» (Weedon, 1987, p. 135), explica mejor este resultado. Se supone que las mujeres *son* «participativas y empáticas en su relación con el mundo, en lugar de egoístas e impersonales... de modo que procuran cuidar del otro, no dominarlo, por lo que en todas las relaciones tienden a la armonía y no al conflicto» (Cocks, 1989, p. 10).

Así, hasta hace poco (10), las autoras han ignorado las dificultades de las aulas feministas. En los siguientes comentarios hechos por estudiantes, Gardner, Dean y McKaig (1989) muestran ejemplos de dichas dificultades:

(10) Véase, por ejemplo, Gardner y cols. (1989) y Mahony (1988).

— Cada una estamos en un nivel distinto con respecto al feminismo. Algunas de nosotras llevamos años dentro del movimiento, algunas desde que empezó esta clase. A veces me cuesta mucho comprender lo que se está diciendo, y mucho menos interesarme en ello. Creo que algunas mujeres de la clase son muy intransigentes con otras mujeres que no están tan «metidas» como ellas. Esto está apartándome del movimiento (y de la clase), en lugar de animarme.

— Nunca me siento en mi ambiente. A pesar de que todas hablamos de diferencia y diversidad, no me parece que nos guíemos por ello. Sobre todo «las feministas» de la clase. A menudo me las encuentro en la Asociación y ni siquiera me saludan, parece que ni me vieran. Pues vaya una hermandad.»

Otra de las dificultades de las aulas feministas estriba en la idea de «mujeres» como categoría unificada. Bell Hooks (1990) expone su experiencia en la enseñanza desde el punto de vista feminista y las dificultades de «el/la estudiante negro/a sin una preparación previa en estudios feministas (que) normalmente descubre que se halla en una clase predominantemente blanca» (p. 29).

«Cuando los estudiantes negros admiten no conocer la obra de Audre Lorde y el resto de la clase lanza una exclamación, como si semejante ignorancia fuera inconcebible y censurable, invariablemente tienen la sensación de que el feminismo es un culto de blancos. Al dárseles de lado, pueden refugiarse en un escepticismo aún mayor en cuanto a la importancia del feminismo. Sus compañeros de clase normalmente ven con desprecio este escepticismo... Y de repente, el aula feminista deja de ser el paraíso seguro que muchos estudiantes de Estudios de la Mujer habían imaginado. En su lugar, surge el conflicto, la tensión y, a veces, una creciente hostilidad» (p. 29).

Quizá el hecho de que haya una escasa tendencia a estructurar este tipo de dificultades y estudiar los aspectos específicos que precisan estilizarse se deba a la lucha por la legitimidad a que en la actualidad se enfrentan las mujeres que escriben sobre pedagogía feminista, y la llevan a la práctica, en la universidad. Hay algunas referencias a «los términos diferentes y ... el estilo diferente» (Rich, 1979) de la práctica de la pedagogía feminista, definida más por lo que no es que por lo que es.

Me gustaría destacar que esta limitada estructuración de la sustancia ética no significa que los discursos feministas, incluidas las corrientes de discurso de la pedagogía feminista, no se ocupan de la ética en el sentido propio de «ética»: por ejemplo, deconstruyendo los conceptos de ética dominantes vinculados al individualismo y construyendo en su lugar un concepto de responsabilidad hacia un grupo, o contrastando una ética de derechos y justicia con una de cuidado y atención a los otros, o combinando ética y moralidad. Aunque se habla de ética y moral en este sentido, el concepto de ética de Foucault rara vez aparece en el discurso pedagógico feminista. A pesar de que en el discurso de la pedagogía feminista figuran distintos conceptos de ética, po-

demos ocuparnos de las técnicas de sí que pueden ejercitarse en el funcionamiento del régimen de la pedagogía feminista. En breve, volveré a referirme a algunas de estas técnicas específicas.

EL MODO DE SOMETIMIENTO

Al parecer, toda disciplina que imponga el aula feminista debe ser en nombre de la autenticidad, siendo fieles a nosotras mismas como mujeres, como feministas, y en nombre de la solidaridad con la «hermana» y con las otras gentes oprimidas. Esto es lo que Foucault (1983) denomina «el modo de sometimiento»... «la forma en que se invita o incita a las personas a que reconozcan sus obligaciones morales, [tales como] la ley divina, ...un orden cosmológico, ...una norma racional, [o] ...el intento de dar a tu existencia la forma más bella posible» (p. 239). Como se ha escrito tan poco sobre la sustancia ética del régimen de la pedagogía feminista, es muy poco lo que hay estructurado explícitamente sobre el modo de sometimiento (o sobre otros aspectos de la «ética» de Foucault). No obstante, el tipo de mensaje que una mujer o un hombre inconformistas esperan recibir en el aula feminista es «nosotras (mujeres, feministas) no nos comportamos así». Rara vez se toleraría el ejercicio de la autoridad sobre los otros: «Las aulas autorizadas son un lugar para poner en práctica las visiones de un mundo feminista, confrontando las diferencias para enriquecimiento de todos y no para desprecio de algunos» (Shrewsbury, 1987a, p. 9).

TÉCNICAS DE AUTOESTILIZACIÓN

Aunque las técnicas específicas de autoestilización (los medios por los cuales nos modificamos a nosotros mismos con el fin de constituirnos en sujetos éticos) no están expresadas, si se tienen en cuenta los objetivos de autoridad y liderazgo compartido, podemos señalar que el aula feminista exige que los estudiantes dependan menos de la profesora y mucho más de ellos mismos y de los otros, que se escuchen los unos a los otros, que se corroboren los unos a los otros. Se hace hincapié en «las prácticas docentes que fomentan la participación cooperativa y no la competitiva» (Maher, 1985, p. 30). Según mi propia experiencia en este tipo de aulas, hay una tendencia a la cortesía extrema, a intentar escuchar y aceptar múltiples puntos de vista, aun cuando se esté totalmente en desacuerdo. Friedman (1985) pone un ejemplo de los efectos de esas técnicas de sí:

«Estaba observando a una brillante colega mientras enseñaba a un pequeño y entusiasta grupo de alumnos de Estudios de la Mujer de grado superior. El debate iba muy bien, hasta llegar a ciertos difíciles problemas teóricos sobre las imágenes femeninas en el arte de las mujeres. Aunque sabía que mi colega sabía perfectamente cómo sintetizar las cuestiones dispares que estaban plan-

teando los alumnos, observé que reprimía su propia capacidad de conceptualizar lo que los estudiantes habían expuesto» (p. 206).

El estudio empírico de las aulas ayudaría a determinar si se trata de situaciones comunes y cuáles son las técnicas específicas mediante las que uno constituye su propia relación consigo mismo como profesora o estudiante feminista.

Los tipos de técnicas que podrían investigarse serán tan específicos y evidentes como las técnicas de las que habla Sandra Lee Bartky (1988) en su análisis de la feminidad manifiesta:

«La mujer que repasa su maquillaje una docena de veces al día para comprobar si el maquillaje de base se ha apelmazado o se le ha corrido el rímel, que se preocupa porque el viento o la lluvia puedan estropearle el peinado, que mira a menudo si las medias le hacen bolsas en los tobillos o que se siente gorda y controla todo lo que come se ha convertido, tan ciertamente como el habitante de un panóptico, en un sujeto que se autocontrola, en alguien empeñado en autovigilarse implacablemente» (p. 81).

La gráfica descripción que Bartky hace de la invasión por parte del poder disciplinario moderno del cuerpo femenino muestra las técnicas de sí de cualquiere régimen dentro de una sociedad disciplinaria. El poder disciplinario aparece disperso y anónimo, invertido en todos y en nadie en concreto (Bartky, 1988). Sin embargo, la oposición a esta determinada forma de autovigilancia, que, según Bartky, equivale a la obediencia al patriarcado, no libera a las mujeres de todas las formas de autovigilancia y autodisciplina. Hasta en la lucha de algunas comunidades feministas por rechazar las imágenes hegemónicas de la feminidad y construir una nueva estética femenina (Bartky, 1988) estarán vigentes las técnicas de sí. Los esfuerzos para determinar técnicas específicas de sí podrían ayudar en la tarea de intentar comprender mejor el régimen de la pedagogía feminista.

EL TELOS

El interés por la ética que mostró Foucault al final de su obra tuvo como precedente su idea de que los individuos actúan sobre sus propios cuerpos, almas, pensamientos, conducta y modo de ser, a fin de transformarse a sí mismos y alcanzar un determinado estado de ser (Martin, Gutman y Hutton, 1988). ¿A qué tipo de ser aspiran las pedagogas o estudiantes feministas, *el telos*, cuando se comportan, o nos comportamos, de forma moral? En el discurso de la pedagogía feminista, quienes participan deben actuar sobre sus cuerpos, pensamientos, formas de ser, para sustraerse de las aulas y estructuras patriarcales y trabajar por un mundo más justo para las mujeres (y otros grupos oprimidos). El ser al que aspira la pedagogía feminista es la mujer libre de los efectos dominadores del patriarcado.

ANÁLISIS

El análisis anterior, que constituye una incursión en la recopilación del discurso de la pedagogía feminista, puede considerarse una técnica de sí. Es interesante comparar dicha técnica con las actuales exigencias del trabajo académico. Debido al deseo de verdad, a la competitividad general que reina en el entorno, al énfasis en la originalidad y la innovación, suele interesarnos mucho más buscar lo indescriptible, revelar lo oculto, decir lo que no se ha dicho (las metas de la Ilustración). Pocas veces tenemos tiempo para dedicar nuestros esfuerzos, rara vez reconocidos, a una tarea que consiste esencialmente en reunir lo que ya se ha dicho o recopilar lo que hemos leído u oído. Sin embargo, creo que en la constitución de mí misma como profesora educadora feminista, tendría mucho que ganar con este tipo de técnica o labor. En realidad, el proceso de recogida y recopilación ofrece una posibilidad de ruptura, de interrumpir los regímenes y prácticas actuales, en mayor grado quizás que el empeño constante en innovar más allá de lo que «sabemos». Esto es, al mirar siempre adelante, es fácil dar por sentado lo que hay detrás.

La despreocupación por la ética (en el sentido que Foucault da al término) en la pedagogía feminista puede explicarse de varias formas. Al centrarnos en lo que hay que decir y hacer por los otros, en general, hemos descuidado lo que se nos dice y hace como teóricas/profesoras en nombre de la pedagogía feminista. La resistencia a elaborar una estructuración de la sustancia ética y de las técnicas de sí puede derivarse de la oposición del discurso de la pedagogía feminista a aquellos discursos educativos que defienden o que tienen como resultado el control social. Sin embargo, el interés por la ética, en el sentido que sugiere Foucault, nos permitiría responder a la acusación que habitualmente se dirige contra los discursos más radicales de abogar por un régimen propio «políticamente correcto», por un régimen de verdad propio. La inquietud de sí podría ofrecer un grado de reflexión con el que hacer frente a dichas acusaciones.

Dadas mis declaraciones a favor de la ética foucaultiana, me corresponde a mí investigar de qué forma podríamos empezar a examinar más detenidamente nuestras relaciones con nosotras mismas. Evidentemente, esta tarea constituye un complejo proyecto a largo plazo. En este artículo, mi objetivo es simplemente marcar un camino a seguir. Propongo un programa de investigación, que estoy a punto de empezar a desarrollar seriamente, con dos componentes: un estudio genealógico, una mirada al pasado que nos ayude a entender lo que somos y lo que queremos ser en este momento, al menos en cuanto a la definición de lo que pensamos de nosotras mismas, y un estudio empírico de las aulas feministas que nos ofrezca una demostración de prácticas de sí actuales en la pedagogía feminista. Unidas, esas dos tareas pueden contribuir al «cuidado de sí» del que habla Foucault.

El componente genealógico del estudio queda delimitado por los tres ámbitos de la genealogía de Foucault (1983):

«En primer lugar, una ontología histórica de nosotros mismos con relación a la verdad, a través de la cual nos constituimos en sujetos de conocimiento; en segundo lugar, una ontología histórica de nosotros mismos en relación al campo de poder, a través del cual nos constituimos en sujetos que actúan sobre los otros; y, en tercer lugar, una ontología histórica en relación a la ética, a través de la cual nos constituimos en agentes morales» (p. 237).

Este planteamiento hace preciso estudiar cómo nos constituimos las educadoras feministas en sujetos de conocimiento, en sujetos que actúan sobre los otros y en agentes morales. Según mis primeras investigaciones, como sujetos de conocimiento, nos hemos constituido más en portadoras o poseedoras de conocimiento, en pedagogas o intelectuales capaces de usar el conocimiento como venganza, que en sujetos sometidos al conocimiento, atrapados entre varios regímenes. Como sujetos que actúan sobre los otros, nos hemos constituido a través de determinadas concepciones (modernistas) del papel y la función del intelectual (11). Como agentes morales, nos hemos constituido esencialmente en relación a la forma en que actuamos sobre los otros, más que en relación a la forma en que actuamos nosotras mismas. Prestar atención a los regímenes de verdad en que actuamos, y que perpetuamos, podría servirnos para identificar cómo actuamos sobre nosotras mismas y, en consecuencia, cómo podríamos actuar de forma diferente.

El componente empírico del estudio ha sido concebido para investigar las prácticas específicas mediante las cuales se desarrolla la pedagogía feminista. Se prestará especial atención a las prácticas a través de las cuales se ejercen las relaciones de poder y la disciplina de sí que se produce. Pretendo estudiar los efectos de las prácticas de la pedagogía femenina sobre el cuerpo: el control de los gestos, posturas y actitudes que se manifiestan al hablar y cuando se está en silencio, movimientos y actitudes. En mi opinión, todas las formas de pedagogía institucionalizada utilizan métodos semejantes de disciplina de sí que pueden explicarse por estar localizados simultáneamente en un «macro» vínculo de poder-saber de nuestro presente y la construcción histórica, discursiva y material de la «enseñanza». La determinación de prácticas específicas permitirá identificar los «espacios de libertad» (Foucault, 1988b), los cambios que pueden efectuarse en la pedagogía.

«Foucault propone una versión del objetivo ético que implica la integración de la colectividad en la relación entre sus teorías o compromisos y la institucionalización de esos compromisos como la vida de la colectividad» (Moore, 1987, p. 89). Las educadoras feministas se mueven en la relación entre sus

(11) Para un análisis de las diferentes construcciones del papel del intelectual, véase Popkewitz (1991), capítulo 8.

teorías y compromisos y las exigencias de la academia y/o las escuelas. Las características del trabajo académico cambian y modifican nuestros compromisos; por ejemplo, las exigencias de la academia se oponen a la reflexión, al tiempo que fomentan el progreso profesional en beneficio propio y la complacencia con los regímenes a los que se intenta resistir, y nos mantienen en grupos separados aunque nuestros compromisos pedagógicos y políticos no sean en realidad tan distintos. Sin embargo, si prestáramos una mayor atención a lo ético, a las relaciones que tenemos con nosotras mismas, podríamos desarrollar la capacidad de reflexión que (1) nos hará tener claramente presentes nuestros compromisos y nos permitirá ver si esos compromisos nos han hecho excluir u oprimir a otros; (2) evitará que nos centremos sólo en los Otros y, por tanto, las construcciones cargadas de vanidad sobre el papel del intelectual como líder de los oprimidos y como medio (o catalizador) para su emancipación, y (3) hará que nos interese en las microprácticas de pedagogía, así como en las visiones sociales de mayor alcance.

BIBLIOGRAFÍA

- Acker, S., «Feminist theory and the study of gender and education». *International Review of Education*, 33 (4), 1987, pp. 419-435.
- Bartky, S. L., «Foucault, femininity and the modernization of patriarchal power», en I. Diamond y L. Quinby (Eds.), *Feminism and Foucault: Reflections on resistance*. Boston, Northeastern University Press, 1988, pp. 61-86.
- Bell, L., «Hearing all our voices: Applications of feminist pedagogy to conferences, speeches and panel presentations». *Women's Studies Quarterly*, 15 (3 y 4), 1987, pp. 74-80.
- Britzman, D., «Reconstituting our teaching practices: Relationships among literary theory, pedagogical practices and self-critique». Artículo presentado en el *Congreso Anual de la American Educational Research Association*, Boston, 1990.
- Cocks, J., *The oppositional imagination: Feminism, critical and political theory*. Londres y Nueva York, Routledge, 1989.
- Culley, M., «Anger and authority in the introductory Women's Studies classroom», en M. Culley y C. Portuges (Eds.), *Gendered subjects: The dynamics of feminist teaching*. Boston y Londres, Routledge y Kegan Paul, 1985, pp. 209-218.
- Culley, M.; Diamond, A.; Edwards, L.; Lennox, L., y Portuges, C., «The politics of nurturance», en M. Culley y C. Portuges (Eds.), *Gendered subjects: The dynamics of feminist teaching*, Boston y Londres, Routledge y Kegan Paul, 1985, pp. 11-20.

- Davidson, A. L., «Archaeology, genealogy, ethics», en D. C. Hoy (Ed.), *Foucault: A critical reader*, Oxford y Nueva York, Basil Blackwell, 1986, pp. 221-234.
- Ellsworth, E., «Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy». *Harvard Educational Review*, 59 (3), 1989, pp. 297-324.
- «Speaking out of place: Educational politics from the third wave of feminism». Artículo presentado en la *XII Conferencia sobre Teoría Curricular y Práctica en el Aula*. Dayton, Ohio, 1990.
- Fisher, B., «The heart has its reasons: Feeling, thinking and community-building in feminist education». *Women's Studies Quarterly*, 15 (3 y 4), 1987, pp. 47-58.
- Foucault, M., «Verdad y poder», en C. Gordon (Ed.), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*, Nueva York, Pantheon Books, 1980, pp. 109-133.
- «On the genealogy of ethics: An overview of work in progress», en H.L. Dreyfus y P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago, University of Chicago Press, 2.^a edición, 1983, pp. 229-252.
- *The use of pleasure: Volume 2 of The history of sexuality*. Nueva York, Pantheon Books, 1985.
- *The care of the self: Volume 3 of The history of sexuality*. Nueva York, Pantheon Books, 1986.
- «The political technology of individuals», en L.H. Martin, H. Gutman y P.H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*, Amherst, University of Massachusetts Press, 1988a, pp. 145-162.
- «The ethic of care for the self as a practice of freedom», en J. Bernauer y D. Rasmussen (Eds.), *The final Foucault*, Cambridge y Londres, The MIT Press, 1988b, pp.1-20.
- Friedman, S. S., «Authority in the feminist classroom: A contradiction in terms?», en M. Culley y C. Portuges (Eds.), *Gendered subjects: The dynamics of feminist teaching*, Boston y Londres, Routledge y Kegan Paul, 1985, pp. 203-208.
- Gabriel, S.L. y Smithson, I. (eds.), *Gender in the classroom: Power and pedagogy*. Urbana y Chicago, University of Illinois Press, 1990.
- Gardner, S.; Dean, C., y McKaig, D., «Responding to difference in the classroom: The politics of knowledge, class and sexuality». *Sociology of Education* 62, 1989, pp. 64-74.
- Gore, J. M., «Agency, structure and the rethoric of teacher empowerment». Artículo presentado en el *Congreso Anual de la American Educational Research Association*. San Francisco, 1989.
- «The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth». Discurso no publicado. University of Wisconsin-Madison, 1990a.

- «Pedagogy and the disciplining of bodies: An ethnographic exploration of disciplinary power in three pedagogical sites». Proyecto de investigación presentado al *Australian Research Council*, financiado 1991, 1990b.
 - «What can we do for you! What *can* "we" do for "you"?: Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy». *Educational Foundations*, 4(3), 1990c, pp. 5-26.
 - *The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth*. Nueva York, Routledge, de próxima publicación.
- Grumet, M. R., *Bitter milk*. Amherst, University of Massachusetts Press, 1988a.
- «Women and teaching: Homeless at home», en W.F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses*. Scottsdale, Arizona, Gorsuch Scarisbrick, 1988b, pp. 531-540.
- Harding, S., «The permanent revolution». *The Women's Review of Books* 7 (5), 1990, p. 17.
- Haywoode, T. L., y Scanlon, L.P., «World of our mothers: College for neighbourhood women». *Women's Studies Quarterly*, 15 (3 y 4), 1987, pp. 101-109.
- Hooks, B., «From scepticism to feminism». *The Women's Review of Books*, 7 (5), 1990, p. 29.
- Hunter, I., *Culture and government: The emergence of literary education*. Londres, Macmillan Press, 1988.
- Kenway, J., y Modra, H., «Feminist pedagogy and emancipatory possibilities». *Critical Pedagogy Networker*, 2 (2 y 3), 1989, pp. 1-14.
- Laird, S., «Reforming "woman's true profession": A case for 'feminist pedagogy' in teacher education?». *Harvard Educational Review*, 58(4), 1988, pp. 449-463.
- Lather, P., «Staying dumb? Student resistance to liberatory curriculum». Artículo presentado en el *Congreso Anual de la American Educational Research Association*. Boston, 1990.
- *Getting smart: Feminist research and pedagogy within the postmodern*. Nueva York, Routledge, 1991.
- Lewis, M., *Without a word: Sources and themes for a feminist pedagogy*. Tesis no publicada. Universidad de Toronto, 1988.
- «Framing: Women and silence: Disrupting the hierarchy of discursive practices». Artículo presentado en la *Conferencia Anual de la American Educational Research Association*. Boston, 1990a.
- Lewis, M., «Interrupting patriarchy: Politics resistance and transformation in the feminist classroom». *Harvard Educational Review*, 60 (4), 1990b, pp. 467-488.

- Luke, C., «Feminist politics in radical pedagogy». Manuscrito no publicado. James Cook University, Townsville, Australia, 1989.
- y Gore, J., *Feminisms and critical pedagogy*. Nueva York, Routledge, de próxima publicación.
- Maher, F. A., «Classroom pedagogy and the new scholarship on women», en M. Culley y C. Portuges (Eds.), *Gendered subjects: The dynamics of feminist teaching*, Boston y Londres, Routledge y Kegan Paul, 1985, pp. 22-48.
- y Rathbone, C. H., «Teacher education and feminist theory: Some implications for practice». *American Journal of Education*, 94 (2), 1986, pp. 214-235.
- Mahony, P., «Oppressive pedagogy: The importance of process in Women's Studies». *Women's Studies International Forum*, 11 (2), 1988, pp. 103-108.
- Martin, L. H.; Gutman, H., y Hutton, P. H. (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. Amherst, University of Massachusetts Press, 1988.
- Moore, M. C., «Ethical discourse and Foucault's conception of ethics». *Human Studies*, 10, 1987, pp. 81-95.
- Morgan, K. P., «The perils and paradoxes of feminist pedagogy». *Resources for Feminist Research*, 16 (4), 1987, pp. 49-52.
- Orner, M., «Sit up and speak: Exploring the meanings of student voice and silence». Artículo presentado en la *American Educational Studies Association Convention*. Chicago, 1989.
- Orner, M., «Contextual critiques in the classroom: Interpretation and the politics of identity». Artículo presentado en el *Congreso Anual de la American Educational Research Association*. Boston, 1990.
- Popkewitz, T. S., *A political sociology of educational reform*. Nueva York, Teachers College Press, 1991.
- Rich, A., «Taking women students seriously», en *On lies, secrets and silence*, Nueva York, W.W. Norton & Co. 1979, pp. 237-246.
- Roy, P. A., y Schen, M., «Feminist pedagogy: Transforming the high school classroom». *Women's Studies Quarterly*, 15 (3 y 4), 1987, pp. 110-115.
- Schniedewind, N., «Teaching feminist process». *Women's Studies Quarterly* 15 (3 y 4), 1987, pp. 15-31.
- Schniedewind, N. y Maher, F. (Eds.), «Special feature: Feminist pedagogy». *Women's Studies Quarterly*, 15 (3 y 4), 1987.

- Shapiro, J. P. y Smith-Rosenberg, C., «The "others voices" in contemporary ethical dilemmas: The value of the new scholarship on women in the teaching of ethics». *Women's Studies International Forum*, 12 (2), 1989, pp. 199-211.
- Shrewsbury, C. M., «What is feminist pedagogy?». *Women's Studies Quarterly*, 15 (3 y 4), 1987a, pp. 6-14.
- «Feminist pedagogy: A bibliography». *Women's Studies Quarterly* 15 (3 y 4), 1987b, pp. 116-124.
- Spelman, E. V., *Inessential woman: Problems of exclusion in feminist thought*. Boston, Beacon Press, 1988.
- Spender, D., «Education: The patriarchal paradigm and the response to feminism», en *Men's studies modified*, Oxford y Nueva York, Pergamon, 1981.
- Taubman, P., «Review article "Gendered subjects: The dynamics of feminist teaching"», en C. Culley y C. Portuges, (Eds.) *Phenomenology + Pedagogy*, 4(2), 1986, pp. 89-94.
- Weedon, C., *Feminist practice and poststructuralism theory*. Oxford, Basil Blackwell, 1987.
- The Women's Review of Books*. «Entering the Nineties», 7 (5), 1990, pp. 17-32.

M O N O G R A F I C O

LA EDUCACIÓN SOBRE LAS DROGAS EN EL MUNDO OCCIDENTAL

AGUSTÍN VELLOSO DE SANTISTEBAN (*)

Este estudio se ha realizado fundamentalmente a partir de la revisión y actualización de los datos incluidos en otro publicado anteriormente —libro que se cita en la bibliografía final— como parte de un capítulo destinado a presentar los problemas educativos y sociales que aborda la Educación Comparada, campo pedagógico en el que trabaja el autor de los mismos.

I. LAS DROGAS EN EL MUNDO OCCIDENTAL

En la última de las encuestas que periódicamente realiza la empresa Demoscopia, S. A. para el diario *El País*, con el fin de dar a conocer la opinión de la sociedad española sobre las cuestiones de mayor actualidad, la aparecida el 30 de diciembre de 1991, bajo el título de «Terrorismo y droga, los problemas que más preocupan», ésta vuelve a ocupar un lugar sobresaliente entre las principales preocupaciones de los españoles. Ambas, seguidas de cerca por el desempleo y la delincuencia —no se establece relación entre ellas—, «preocupan mucho o bastante» al 97 por 100 y 96 por 100 de los españoles, respectivamente. Además, se dice que «el impacto social del problema de la droga parece haberse agravado apreciablemente en los últimos años, lo cual, sin duda, explica el alto grado en que los españoles se sienten preocupados por la cuestión».

Algo parecido puede decirse de otros países europeos, así como de los Estados Unidos. Son, ciertamente, problemas que comparten las sociedades industrializadas modernas de Occidente. Los gobiernos de estas naciones han diseñado, incluso, políticas comunes destinadas, tal y como expresan sus comunicados públicos, a «luchar», «combatir» o «hacer frente» a los retos planteados por el tráfico y el consumo de drogas. Así, por ejemplo, las Naciones Unidas reunieron a 157 países en las sesiones monográficas sobre las drogas celebradas en Nueva York en febrero de 1990. En ellas se aprobó un programa

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

de cooperación mundial acerca de la producción, distribución, oferta y demanda ilegales de drogas. También se declaró el período 1991-2000, como el decenio de las Naciones Unidas contra el uso indebido de drogas.

El Consejo de Europa, por su parte, reunió en noviembre de mismo año a los ministros europeos —que incluyó como novedad a los representantes de los países de Europa Oriental— para aprobar un nuevo programa de actuación sobre la oferta y la demanda de las drogas ilegales. En diciembre de ese mismo año, los Jefes de Gobierno de los doce países de la Comunidad Económica Europea aprobaron el Plan Europeo de Lucha contra la Droga. Este plan incluye la coordinación en el ámbito de los Doce, la creación de un observatorio europeo sobre drogas, la reducción de la demanda, la represión del tráfico ilegal y la acción internacional.

¿A qué se debe esta oleada de acciones de alto nivel? La cuestión del consumo de drogas, actividad tan antigua como extendida entre las sociedades humanas más diversas, ha comenzado a constituirse en un «problema de las drogas» en el mundo moderno occidental durante la década de los años setenta y en un «muy grave problema de las drogas» durante la década de los años ochenta. Las noticias sobre delitos, acciones policiales y muertes relacionados con el tráfico y el consumo de drogas han dejado hace tiempo las páginas de la sección de sucesos de los periódicos para pasar a abrir portadas, encabezar editoriales y rellenar páginas enteras de información. Las encuestas de opinión, por otra parte, muestran que las drogas —así, en abstracto— son una de las principales preocupaciones de la población, cuando no la primera. Incluso la gente que no lee la prensa conoce sobradamente el problema y no es difícil encontrar una persona que tenga entre sus amigos y conocidos, incluso, en su propia familia, alguna relación con la droga.

La razón de que se haya avanzado en esta cuestión desde una ausencia de notoriedad en un pasado no muy lejano hasta su omnipresencia en nuestros días, tiene que ver principalmente con su extensión entre la población, en particular entre la población juvenil. La existencia de un reducido número de consumidores de estupefacientes pertenecientes a un grupo de «elegidos» o «iniciados» sin peso social alguno, no puede dar lugar en ningún caso a una preocupación social, sanitaria y política que justifique un conjunto de medidas policiales, sanitarias y educativas como las que existen en la actualidad. La cuestión del consumo de drogas pasa a ser un verdadero problema social cuando este grupo reducido de consumidores ya no es el de los elegidos, sino que a él pertenecen miles y miles de personas y jóvenes de todos los estratos sociales, de distinta procedencia familiar y de diferente formación y cualificación.

Las sociedades no estaban preparadas en absoluto para esta extensión y están respondiendo con diversas medidas, entre las que nos interesan aquí las educativas. Las primeras acciones tomadas en el tiempo y las más llamativas son las policiales. A éstas siguieron las sanitarias, las de cooperación internacional; otras posteriores hacen referencia a los procesos de integración social, de acciones compensatorias entre las poblaciones necesitadas, etc. Otras in-

tentan atacar el problema no entre los consumidores sino entre los productores.

Al margen de lo anterior, todas las naciones intentan que su sistema educativo colabore en la solución del problema. Al margen, porque no se destina a ninguno de los que intervienen en la elaboración, el tráfico y el consumo relacionado con las drogas, sino que se dirige a una población ajena a las drogas, pero considerada «en riesgo» de entrar en contacto con ella. Así como las medidas no educativas tienden por lo general a ser puestas en práctica *a posteriori*, bien sea sobre el producto, bien sobre el que lo produce o lo consume, las educativas dejan de lado todo lo relacionado directamente con la droga para centrarse en el individuo ajeno a ella: el niño y el joven escolarizados que aún no han entrado en contacto con la droga principalmente.

Dos elementos distintos pueden apreciarse en esta relación de la enseñanza con algo en principio tan ajeno a ella misma y a los niños y jóvenes escolarizados como la droga. Por una parte, está el hecho del fracaso innegable y persistente de las medidas puestas en práctica de forma masiva en los últimos tiempos. Por otro, se aprecia que la sociedad recurre, una vez más, a la educación como lo ha hecho en otras ocasiones ante el surgimiento de problemas de otra índole.

Un rápido repaso de estas medidas nos permite concluir lo siguiente: aunque aumenten las capturas y decomisos de cargamentos de drogas no descien- de la cantidad disponible, ni suben los precios de los productos; aunque descienda el consumo de una droga, por ejemplo, el de heroína, surgen otros que lo reemplazan, como se observa con el de la cocaína y el del *crack*, ahora en pleno auge; aunque aumentan las penas para los productores, existe hoy una mayor variedad de productos que la que había años atrás, gracias sobre todo al éxito de las llamadas drogas de diseño o de laboratorio, productos artificiales de fácil elaboración, más económicos y seguros que los tradicionales productos naturales.

La sociedad recurre, una vez más, a la educación. Cada vez que surge un problema, se espera que el sistema educativo contribuya en gran manera a su solución. Como no se discute que la enseñanza ha de preparar para la vida, todo aquello que forme parte de ésta, bueno o malo, ha de enseñarse en las escuelas si no se quiere sufrir un desajuste entre lo que las nuevas generaciones piensan acerca del mundo y esperan de él y lo que en éste se van a encontrar como adultos. Si se originan descubrimientos y avances tecnológicos, la educación ha de darlos a conocer, si aparecen nuevas formas de pensamiento e ideologías, la enseñanza ha de propagarlas y hacerlas interiorizar, si la sociedad sufre cambios duros, la educación ha de preparar para ellos. En las sociedades modernas, caracterizadas por una variada oferta de actividad, ideologías, trabajos y recursos, en cambio constante de actitudes e ideas, y con la incertidumbre como costumbre, las enseñanzas tradicionales se quedan muy cortas para preparar a los niños y jóvenes para un feliz desenvolvimiento personal y social. ¿Cómo reacciona un muchacho ante la posibilidad de consumir drogas si no

está educado para ello? La sociedad se ha dado cuenta de este desfase entre lo que este muchacho va a encontrar en la calle y lo que se le enseña en el aula y, por ello, han aparecido los programas de educación de la salud, de la enseñanza sexual, de la enseñanza del consumo, de la enseñanza ecológica y otros muchos.

2. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EUROPA Y EN LOS ESTADOS UNIDOS

La situación reciente en Europa ha sido estudiada por Christopher K. Lockett, del Grupo Pompidou (Estrasburgo), quien la ha presentado en su informe titulado «Current Activities and Priorities of the Pompidou Group», que aparece en la obra del Community Epidemiology Work Group titulado *Epidemiology Trends in Drug Abuse. Proceedings December 1990* (Rockville, Maryland, National Institute on Drug Abuse, 1991, pp. 363-369).

Según este autor no resulta fácil ofrecer un dibujo de la situación europea respecto del consumo de drogas, ya que éste es cada vez más complejo. La politoxicomanía domina el panorama y las tendencias de las distintas sustancias varían considerablemente en el tiempo y en la zona. Esto, sin embargo, no influye en la oferta, la cual es claramente abundante. Los decomisos de cocaína en Francia, Alemania, España y el Reino Unido se han incrementado tras un relativo estancamiento en 1989. Las capturas de heroína se han elevado considerablemente en el Reino Unido y, por lo general, los precios son estables o han descendido. Varios países muestran signos de aumento en el consumo de heroína y cocaína, pero este aumento no es excesivo. La heroína mantiene el protagonismo en general, mientras que las anfetaminas lo tienen en los países escandinavos.

La población general de consumidores de heroína está envejeciendo, es decir, hay un consumo continuado de los grupos antiguos y un menor consumo de los nuevos. Las muertes relacionadas con la heroína han aumentado espectacularmente en Italia, España, Suiza y Alemania: aproximadamente un 300 por 100 en tres años sin una clara explicación. En Suecia, el consumo de anfetaminas va en aumento entre los jóvenes y grupos bien integrados socialmente. En Bélgica se han decomisado recientemente grandes cantidades de LSD y anfetaminas. Sin embargo, la moda del MDMA (éxtasis) parece haber disminuido. También parece que decrece la experimentación juvenil con la marihuana, particularmente en Holanda. La política conocida como «disminución de los daños» (*harm reduction*) se está aceptando poco a poco, excepto en Suecia, país que permanece muy receloso en cuanto al intercambio de agujas y los programas de metadona, a pesar de su alto porcentaje de consumidores de opiáceos en programas de metadona.

En cuanto a Francia, dentro también de la obra citada más arriba, contamos con el estudio de A. Sefarty titulado «HIV Infection and Drug Use in France: an Overview of the Epidemic and Public Health Strategies» (pp. 370-385). En

él se afirma que la mayoría de los usuarios del sistema sanitario en 1988 lo fueron en la región de París, Ile-de-France (33 por 100), seguidos por la región de Provenza, Alpes, Costa Azul (11,6 por 100). La mayoría de los consumidores son jóvenes varones (alrededor del 73 por 100), predominantemente franceses (83 por 100), con una media de edad de 25,7 años en 1987 y 26,4 en 1988. Más del 60 por 100 de los consumidores está desempleado. La droga más consumida es la heroína y la mitad de los atendidos en los servicios de salud son politoxicómanos. Se estima, por último, entre 100.000 y 150.000 el número de adictos en Francia, de los que el 70 por 100 lo son a la heroína.

Para conocer la situación de Alemania contamos con el estudio —aparecido igualmente en la obra citada— de D. Kleiber y A. Pant, titulado «Behavioral Changes in the German Intravenous Drug Use Subculture» (pp. 386-401). Según esta investigación, la mayoría de los consumidores de drogas duras lo son de heroína por vía intravenosa (80.000 a 100.000), pero predomina el politoxicómano. Por otro lado, el consumo de cocaína y anfetaminas ha experimentado un gran aumento en los últimos años; así como el número de muertes relacionadas con las drogas, que ha sufrido un incremento de, aproximadamente, el 45 por 100 entre 1989 y 1990. Tras la reunificación se espera un descenso estadístico temporal en el consumo de drogas, ya que éstas se consumían sólo ocasionalmente en la República Democrática.

En cuanto a los Estados Unidos, a partir de los datos que ofrece el Community Epidemiology Work Group en la obra ya citada, se puede observar que aunque la cocaína es la droga más consumida, existe cierto declive en su consumo. En casi todas las zonas (excepto Atlanta, Newark y San Luis), las notificaciones de los centros médicos han ido en descenso en 1990. Los precios permanecen por lo general estables, mientras que la calidad parece decrecer también en general. Por otro lado, las muertes relacionadas con la heroína muestran variabilidad según las regiones: a la baja en Nueva York, Detroit y Washington, y al alza en San Diego y San Francisco, como ejemplos notables. El consumo por vía nasal parece ir en aumento, especialmente entre los consumidores nuevos y más jóvenes. Los precios, por otro lado, permanecen estables, aunque la adulteración callejera ha aumentado.

Un caso especial es el de Europa del Este y Europa Central, donde hay que destacar la repercusión que los cambios políticos y sociales acontecidos en esos países ha tenido sobre la cuestión de las drogas. Algunos son países de tránsito importante. Se estima que cerca del 75 por 100 de la heroína decomisada en Europa Occidental llega ahora a través de la ruta de los Balcanes. Una nueva ruta en el Báltico aparece también como la principal fuente de anfetaminas para Escandinavia. Hay que tener presente que estos países tienen escasa experiencia en el control del tráfico y carecen casi por completo de personal especializado. Los cambios sociales, el levantamiento de las restricciones y controles, el desempleo, el atractivo de los valores y el estilo de vida de Occidente, y la llegada masiva de turistas, son factores que contribuyen a la iniciación de patrones de consumo de drogas.

Si nos centramos en la situación española, para lo que seguiremos principalmente los datos presentados en la Memoria correspondiente al año de 1990, de la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (pp. 12 y ss.), editada por el Ministerio de Sanidad y Consumo (Madrid, 1991), podemos apreciar, como líneas generales, las siguientes características:

La heroína es la droga que produce la mayoría de los problemas percibidos como tales por la sociedad: distorsiones de la convivencia social, muertes por reacción aguda, consultas urgentes, enfermedades infecciosas, etc. Parece que hay, sin embargo, una estabilización e incluso un descenso en el consumo de esta droga. Otras drogas, por ejemplo la cocaína y las anfetaminas, son consumidas por un mayor número de personas, aunque la repercusión de su consumo parece menor. El consumo de cannabis es fundamentalmente de tipo social y aparece bastante extendido entre grupos juveniles.

El número de consumidores que han solicitado tratamiento —la mayoría consumidores de heroína— ha ascendido de 10.338 en 1987 a 25.000 en 1990. También se aprecia un cierto incremento en las solicitudes de tratamiento por parte de los consumidores de cocaína y opiáceos diferentes de la heroína. La edad media de las personas atendidas ha aumentado considerablemente en los últimos años, lo que, unido a otros indicadores, permite apuntar un envejecimiento de los consumidores de heroína. Existe estabilidad en cuanto a la distribución de los consumidores por el sexo, que es de una mujer por cada cuatro varones.

El número de muertes relacionadas con las drogas ha aumentado con el paso del tiempo. A esto hay que añadir el problema ocasionado por la propagación del Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA), que ha influido particularmente en el comportamiento de los consumidores de heroína por vía intravenosa. El número de decomisos, así como el de las cantidades ha aumentado de forma considerable; baste decir, por ejemplo, que la cantidad de cocaína decomisada en 1990 triplica la de 1989.

Dentro del ámbito escolar, los datos más recientes son los que presenta la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (*Los escolares y la salud*, Madrid, Ministerio de Sanidad y Consumo, 1991, p. 18). En cuanto al tabaco se afirma que «existe un alto consumo en los adolescentes escolarizados a partir del final de la E.G.B. El problema afecta por igual a ambos sexos. La situación es especialmente grave en el alumnado de F.P. Afortunadamente, parece haber disminuido la proporción del alumnado de once y trece años que fuma. La mitad de los alumnos fumadores ha intentado alguna vez dejar de fumar». En cuanto al alcohol se dice que «sólo uno de cada cinco escolares de estas edades no toma en la actualidad ninguna bebida alcohólica. Una importante proporción del alumnado de estos cursos son consumidores diarios o semanales de alcohol, especialmente en segundo de F.P. Por otra parte, llama la atención el alto porcentaje de escolares que afirma haberse embriagado alguna vez; en 2.º de B.U.P. y de F.P.-I son ya minoría los chicos que no se han embriagado nunca». En cuanto al cannabis se afirma que «destaca entre las dro-

gas no institucionalizadas por ser más frecuente su consumo. No existe apenas consumo de otras drogas de este tipo en la población escolarizada que asiste a clase».

Aparte de lo que indican los datos y cifras hechos públicos por diversas fuentes acerca de la extensión del consumo de drogas en las sociedades modernas, no cabe duda de que es más importante conocer la valoración que hace cada sociedad sobre su particular problema de la droga. De la percepción social del problema dependerá la respuesta al mismo y como parte de ésta, desde luego, la actividad educativa.

William Bennett, Secretario de Educación de los Estados Unidos, en la introducción del libro *What Works. Schools Without Drugs*, concebido como manual de ayuda en la lucha contra la droga para educadores profesionales y padres de todo el país, escribe lo que sigue: «En América hoy, la amenaza más grave para la salud y el bienestar de nuestros niños es el consumo de drogas». «El consumo de algunas de las más perjudiciales se incrementa. Lo más preocupante es el hecho de que los niños las consumen a edades menores» (p. V). Por otro lado, ni el tabaco ni el alcohol son objeto de un tratamiento similar al de las otras drogas y además no aparecen descritos siquiera en la sección titulada «Specific Drugs and Their Effects», en donde se trata del cannabis, los inhalantes, la cocaína, las anfetaminas, los depresores, los alucinógenos, los narcóticos y las drogas de diseño.

En el Reino Unido existe una fuerte conciencia social respecto del problema de la droga, aunque ello no signifique unanimidad frente a éste. Unos cargan el acento en los peligros del consumo, mientras que otros lo hacen en la libertad personal respecto de este consumo. Como ejemplo del primer grupo podemos acudir al informe del Home Office titulado *Tackling Drug Misuse: a summary of the government's strategy* (London, Home Office, 1986, 2.^a ed.), en cuyo prólogo (p. 2), se dice: «El consumo de drogas es una cuestión de la mayor importancia para el Gobierno y la gente de todo el Reino Unido. Ha sido la causa de muchas desgracias personales y familiares. El Gobierno concede la mayor prioridad a la lucha contra el problema». La segunda opinión, defendida curiosamente también, aunque no exclusivamente, desde un organismo del gobierno, la encontramos en el informe publicado por el Department of Health and Social Security en 1985 titulado *Drug Misuse. A basic briefing*. En él podemos leer lo que sigue: «La mayoría de la gente que consume drogas no sufre ningún daño. Pero hay riesgos muy serios, y casi todo este informe se ocupa de éstos y de cómo ocurren». Y continúa líneas más abajo: «El adagio sobre la moderación también se aplica a las drogas de dos formas diferentes». La primera es que constituye un riesgo tomar mucha cantidad de una sola vez y la segunda es que tomar una droga psicoactiva frecuentemente, en altas dosis y durante mucho tiempo, probablemente llevará a discapacidades físicas y mentales».

En Noruega, donde el consumo de drogas no sólo no se parece en cifras al de los Estados Unidos, sino que tiende a decrecer, existe una mayor preocu-

pación por el alcohol que por el resto de drogas. De hecho, el libro publicado por la Dirección Nacional para la prevención de los problemas del alcohol y las drogas se titula *Alcohol and Drugs: The Norwegian Experience* y cuenta con ocho capítulos dedicados al alcohol y tres a otras drogas. Ello se debe, sin duda, a que las drogas ilegales no gozan de un importante número de adeptos y a que el consumo de alcohol está sometido tradicionalmente a una fuerte presión social que autoriza su uso, mientras que desaprueba con dureza su abuso. Suecia parece encontrarse en una situación similar, esto es, que decrece el abuso de drogas ilegales entre los jóvenes, mientras que crece el del alcohol. El gobierno sueco tiene interés en señalar que «El alcohol tiene una posición muy sólida en la cultura sueca, con muchas fiestas tradicionales centradas en la bebida». Como consecuencia de este reconocimiento, el fin global de la política del gobierno sobre alcohol y drogas «incluye una aceptación del consumo del alcohol como parte de la cultura sueca mientras que se intenta mantener el consumo dentro de ciertos límites. Al mismo tiempo, estos fines excluyen definitivamente a los narcóticos de mantener una situación similar. En resumen: el alcohol es una droga legal, que, sin embargo, debe mantenerse bajo control, mientras que los narcóticos son drogas ilegales que deben ser prohibidas» (pp. 1 y 2 del libro *Alcohol and Narcotics. Preventive Measures in Sweden*, publicado por el Comité Nacional de Salud y Bienestar de Estocolmo en 1987).

En España no queda ya (casi) nadie por pronunciarse sobre la cuestión de las drogas. La diversidad de opiniones es grande, como en el resto de países, tal y como lo demuestran las opiniones que se presentan a continuación, las cuales se van a centrar en la polémica más actual: la conveniencia de la legalización del consumo de drogas. Así, un grupo de magistrados y abogados pertenecientes a la Comisión de Droga y Delincuencia del Colegio de Abogados de Barcelona, se ha mostrado favorable a un cambio en el tratamiento jurídico del consumo de drogas y a la legalización controlada del mismo, según se lee en el diario *El Independiente* del día 16 de febrero de 1991. Por su parte, el delegado del Plan Nacional sobre Drogas escribió en el diario *El País*, del día 29 de diciembre de 1988, que «cualquier tipo de no prohibición o legalización controlada no solucionaría los problemas ya existentes, y, por el contrario, posiblemente crearía otros nuevos o desarrollaría alguno de los que hoy sólo están insinuados. Quienes tienen la responsabilidad de gobernar han de calibrar muy bien los riesgos que toda decisión comporta y facilitar a mayores y menores el mejor mundo posible».

El editorial del 24 de diciembre de 1989 del periódico *Diario 16* afirmaba que «las voces partidarias de la legalización van, paso a paso, ganando momento (...). ¿Se transmitirá esta tendencia al área política y administrativa? Por el momento, no. Más tarde no se sabe (...) es inimaginable que los hombres políticos, no dados precisamente a enormes audacias, no sigan prefiriendo navegar en favor de la corriente y, probablemente en contra de los hechos. Hasta que no se agrave todavía más la delincuencia, aumente pavorosamente la población reclusa, y la situación se haga virtualmente insostenible, no cabe esperar un golpe de timón». Por último, más recientemente, el diario *El País*, en

un editorial aparecido el 11 de octubre de 1991, afirmaba que «evitar que prosiga la sangría ocasionada por el consumo de heroína entre los jóvenes es un objetivo propio de la política sanitaria. Es hora de decir rotundamente a este respecto que el Plan Nacional contra la Droga se ha convertido en un gran fiasco cuya responsabilidad corresponde en buena medida a un Ejecutivo que lleva nueve años gobernando sin abordar en profundidad un problema que ha aumentado espectacularmente en este período».

De todo lo anterior se desprende una corriente generalizada de preocupación entre los países estudiados. Esta preocupación es elevada donde el problema es mayor, el caso de los Estados Unidos y el Reino Unido, algo menor en el caso de Francia y España, y ligeramente inferior en los países nórdicos. También es un rasgo común en casi todos los países la consideración del alcohol y del tabaco como drogas. Sin embargo, el hecho de que ambos productos sean legales y estén sólidamente aceptados entre los usos sociales, hace que se les dé un tratamiento diferente del que se da a las drogas ilegales. No es suficiente, pues, con que un producto sea perjudicial para la salud para que sea perseguido, pues ha de ser también ilegal. Se mezclan, pues, las consideraciones legales con las médicas.

Cabe preguntarse en este punto sobre las causas que en cada país están en el origen del problema de la droga. El Departamento de Educación norteamericano considera que «las influencias sociales juegan un papel fundamental al hacer atractivo para los niños el consumo de drogas» (*What Works. School Without Drugs*, p. 7). Entre aquéllas sobresalen la televisión, el cine, el grupo de amigos y el deseo de pasarlo bien y actuar como los mayores. En el Reino Unido se aducen tres razones principales: ser aceptado en el grupo de amigos y disfrutar al máximo en las fiestas, alejar las preocupaciones y la ansiedad, y disipar el aburrimiento. No son, desde luego, las únicas ya que también se menciona el desempleo, la procedencia familiar, la personalidad y la fácil disponibilidad de las drogas. En Noruega se habla en un sentido amplio de problemas psico-sociales; algo parecido se aprecia en Suecia, donde se atribuye el origen de la drogodependencia a «condiciones sociales malas, tales como problemas en la familia, en la escuela, en el mercado de trabajo, la soledad y el desarraigo, y un ambiente duro en las ciudades grandes». El Ministerio de Cultura español, a través del Instituto de la Juventud (*Las Drogas. Guía para mediadores juveniles*, Madrid, 1987, p. 43) afirma que «Usar drogas es en todo caso una conducta individual que viene condicionada por una multitud de factores, tanto psicológicos como sociales, económicos o culturales». De nuevo se coloca el origen del consumo de drogas en un conjunto de factores tan amplio que apenas tiene utilidad explicativa. Así lo reconoce el mencionado Instituto, porque inmediatamente a continuación de lo citado añade: «El problema es que estos factores, si bien a veces se correlacionan estadísticamente con el uso de drogas, de una forma concreta no explican demasiado».

3. LA EDUCACIÓN Y LA DROGA

Se ha visto al hablar de las causas del consumo de drogas que aquéllas se sitúan habitualmente en los ámbitos psicológico y social, lo que no constituye una explicación de gran utilidad. A fin de cuentas todo comportamiento humano tiene sus raíces en el terreno psíquico, en el social y en ambos a la vez. Ahora bien, si ponemos el origen del consumo de las drogas en el paro, por tomar un ejemplo muy repetido, ha de seguirse que hasta que éste no sea erradicado no habrá solución al problema del consumo, lo que en nuestros días parece hartamente difícil. Si, por otra parte, atribuimos la responsabilidad a las condiciones psicológicas inestables de los individuos o a las deficientes condiciones familiares, hemos de resignarnos a convivir siempre con dicho problema, pues no es razonable proponer una mejora de esas condiciones como paso primero para resolver el problema del consumo.

Al margen de la imposibilidad de acabar con el consumo acabando con las causas subyacentes, no se puede negar en la actualidad que los medios habituales empleados para combatir directamente el consumo de drogas se han mostrado poco menos que ineficaces en esta misión. A nadie se le escapa, por citar el más espectacular, que casi cada dos o tres meses se produce en nuestro país una incautación «récord» de un cargamento de droga. A pesar de ello, las autoridades policiales reconocen que se captura únicamente una pequeña parte, como lo muestra el que los precios de las drogas no aumentan significativamente, ni existe escasez del suministro.

Ante esta situación, que podríamos calificar de callejón sin salida, las autoridades de todo el mundo esperan que la educación asuma el papel más importante en el conjunto de medidas destinadas a la lucha contra la drogadicción. En un principio no era considerada siquiera como una medida, luego se pensó que la información podía ser perjudicial, sobre todo para las jóvenes generaciones, puesto que con ella adquirirían conocimientos que era mejor que no tuviesen; hoy se ve como el arma más eficaz de todas las conocidas, aunque haya que emplearla en unión de las medidas policiales, sanitarias, internacionales y económicas.

La prevención es hoy la palabra clave de todos los programas de reducción del consumo de drogas. William Bennett así lo afirma en la obra citada del Departamento de Educación norteamericano: «Las escuelas están incomparablemente situadas para ser parte de la solución al consumo estudiantil de drogas. Los niños pasan mucho tiempo en la escuela. Además, las escuelas, junto con las familias y las instituciones religiosas, son los principales agentes transmisores de ideales y normas sobre lo bueno y lo malo. Así, aunque los problemas del consumo de drogas se extienden mucho más allá de las escuelas, es decisivo que nuestra ofensiva sobre drogas se centre en las escuelas» (VII).

Le Monde de l'Education, en su número de septiembre de 1990, en el que dedica un trabajo a la prevención contra la droga titulado «Mejor utilizar la es-

cuela», afirma en la cabecera del mismo: «No hay visiblemente ninguna solución milagrosa en materia de prevención contra la droga para niños y adolescentes. Las acciones más satisfactorias, sin embargo, parece que pasan por los establecimientos escolares, colegios principalmente. A condición de que adultos, padres y profesores, reconozcan la necesidad de implicarse» (p. 58). En Suecia se piensa que «el trabajo preventivo contra el consumo de drogas es de crucial importancia para alcanzar el fin de una sociedad libre de drogas (*The Swedish Way*, p. 3).

Esta prevención educativa se lleva a cabo de diversas formas. Sobresalen las campañas informativas realizadas en los medios de comunicación, las actividades culturales y recreativas organizadas por los agentes de la educación ambiental, la publicación de cómics, la distribución de folletos explicativos, las conferencias y cursillos ofrecidos por asociaciones, grupos y organizaciones tanto de carácter público como privado y, fundamentalmente, la enseñanza sobre las drogas y la educación de la salud impartidas en la escuela. No es posible abordar aquí el estudio de todas estas acciones educativas e informativas de prevención, por lo que a continuación nos centraremos en el ámbito escolar, no sin antes reconocer la importancia de las medidas educativas mencionadas y, sobre todo, de la educación familiar.

4. LA LABOR DE LA EDUCACIÓN INSTITUCIONAL

Cuando se habla de una educación escolar sobre drogas surge inmediatamente una pregunta: ¿a qué edad es conveniente empezar a impartir esta educación? En principio puede parecer descabellado enseñar a los alumnos menores, los de la enseñanza primaria, conocimientos relacionados con el mundo de las drogas. Sin embargo, son varios los países que llevan a cabo enseñanzas de este tipo. La razón está en que los productos susceptibles de consumo están en el hogar y en la calle, forman parte de la vida diaria de los niños y están al alcance de la mano de éstos. Es lo que sucede, por ejemplo, con los paquetes de cigarrillos, con las botellas de bebidas alcohólicas y con las cajas de medicamentos. Todos estos productos, legales y conocidos, están presentes en la vida de los niños. Por otra parte, aunque no sea frecuente, los pequeños también pueden tener alguna experiencia con las drogas ilegales, y se recuerda que la edad de la primera prueba con éstas ha descendido en algunos lugares. La conclusión que se deriva de lo anterior es evidente: la educación sobre las drogas ha de empezar lo más temprano posible. Si esto es así para los menores, no cabe duda de que los mayores, los alumnos de las enseñanzas medias, han de recibir también educación sobre drogas. En su caso ésta alcanzará no sólo a los productos legales, sino también a los ilegales, a los que tienen más fácil acceso que sus compañeros más pequeños.

El Departamento de Educación de los Estados Unidos ha distribuido un manual por todo el país, el ya citado *Schools Without Drugs*, que contaba con más de un millón y medio de ejemplares en 1987, al que se le atribuyó entre otros

lides el de proponer un programa modelo para ayudar a la elaboración de un currículum escolar sobre drogas. Este currículum ha de adaptarse tanto a las condiciones particulares de la escuela respecto del problema de la drogadicción en su entorno, como al nivel escolar en el que se va a aplicar. La enseñanza sobre drogas se lleva a cabo dentro de las clases de educación de la salud, de estudios sociales o de ciencias. Los objetivos del programa son iguales para la escuela elemental y para la secundaria. La escuela elemental (*elementary school*) acoge a niños entre seis y doce años, mientras que la secundaria acoge a los de doce a quince en su primera etapa llamada *junior high school*, y a los de quince a dieciocho en su segunda etapa llamada *senior high school*.

El primer objetivo es el de «valorar y mantener una sólida salud personal; entender cómo las drogas afectan a la salud» (p. 44). En la escuela primaria los niños aprenden a cuidar del cuerpo, su funcionamiento, los hábitos personales que contribuyen a una buena salud y también a reconocer los productos venenosos, los efectos de las medicinas y el medio para distinguir éstos de los que son buenos, especialmente consultar a los adultos y leer las etiquetas. En la escuela secundaria hay un acercamiento a las propiedades químicas de las drogas, sus efectos en el cuerpo, y el problema de la droga entre los jóvenes y en la sociedad.

El segundo objetivo es el de «respetar las normas y leyes que prohíben las drogas» (p. 45). Se enseña a los escolares infantiles que las leyes protegen a la sociedad, qué son los valores, qué es un comportamiento responsable y por qué está mal tomar drogas. Los de secundaria aprenden responsabilidades estudiantiles en la promoción de una escuela libre de drogas, las leyes que prohíben las drogas y su razón de ser, el modo en que se hacen cumplir y las consecuencias legales y sociales del consumo de drogas.

El tercer objetivo es el de «reconocer y resistir las presiones para consumir drogas» (p. 46). Tanto los alumnos de primaria como los de secundaria estudian la influencia de padres y amigos en el comportamiento, la forma de tomar decisiones responsables ante las presiones, las razones para no tomar drogas, las situaciones previsibles de presión, las formas de resistir la presión y los beneficios que se derivan de ello. El cuarto objetivo es el de «promover actividades que refuercen los elementos de la vida estudiantil positivos, libres de drogas» (p. 48). Los alumnos colaboran para que en las fiestas y otras actividades escolares no haya drogas disponibles; también se facilita el liderazgo juvenil de los mayores con el fin de que formen con sus compañeros grupos libres de drogas. En éstos se organizan actividades al margen del uso de drogas.

En el Reino Unido, donde se considera que el conocimiento sobre las drogas está muy extendido entre la población juvenil, independientemente del entorno social y familiar, se han elaborado programas educativos tanto para la enseñanza primaria como para la secundaria. La enseñanza primaria (*primary school*) acoge a niños entre los cinco y los once años. En algunas escuelas modernas también pueden estar hasta los trece en las llamadas *middle schools*. La

enseñanza secundaria, representada principalmente por la *comprehensive school*, acoge a los egresados de aquélla, bien a los trece, bien a los once, según que procedan o no de una *middle school*. Como orientación general se recomienda que la enseñanza sobre las drogas no se imparta de modo aislado del currículum y ajeno a las condiciones particulares de la zona donde el centro educativo esté situado. En cuanto al nivel primario, se ve como deseable una enseñanza general sobre la salud, la cual ha de incluir la formación específica sobre las drogas. Por otro lado, ésta ha de estar orientada hacia los productos habituales en el mundo infantil, esto es, los medicamentos y las sustancias que se encuentran normalmente en el hogar. En el caso de aquellas escuelas y aulas en las que los niños sean conscientes del empleo de las drogas ilegales y realicen preguntas al profesor sobre cuestiones relativas al consumo de drogas ilegales, la enseñanza ha de incluir materiales didácticos apropiados. El fin es que los niños tomen conciencia de los peligros relativos al consumo e incrementen su conocimiento general sobre los tipos existentes.

Las orientaciones señaladas en primaria se aplican igualmente en secundaria. No obstante, se tiene en cuenta la posibilidad de que los alumnos hayan experimentado con drogas y que los intereses de los adolescentes son más variados que los de los niños. Las enseñanzas sobre drogas pueden aparecer como parte del curso de educación de la salud, junto a enseñanzas sobre la nutrición y la sexualidad, o bien dentro de la educación social, moral o religiosa. Debido a la autonomía de las Autoridades Locales de Educación y de las propias escuelas, estas enseñanzas toman una u otra forma y una mayor o menor profundidad según el contexto social en el que se encuentran y según la situación particular de cada centro. Los profesores encargados de esta enseñanza son los de las materias citadas. Para su capacitación se organizan cursillos impartidos por especialistas. Al margen de la enseñanza específica sobre las drogas, se recomienda el empleo de otros aspectos tradicionales de la vida escolar para la creación de un ambiente contrario a las drogas. Por ejemplo, el fortalecimiento de la autoestima de los alumnos, del respeto en las relaciones interpersonales y del cuidado pastoral de los profesores, entre otros. Igualmente se ve conveniente estimular la participación juvenil en actividades y experiencias atrayentes y deseables. Se trata, en definitiva, de que los alumnos no sean vencidos por la presión de las drogas a partir del abandono social, la falta de autoestima o un sentimiento de rechazo e incompetencia, por una parte, o el deseo de buscar retos y experimentar riesgos, por otra. (Institute for the Study of Drug Dependence, *Drugs in Health Education: Trends & Issues*, London, 1984).

En Suecia existe la idea de que «la prevención primaria debe alcanzar a todos los ciudadanos, desde los niños de seis años de edad, los de preescolar (etapa opcional para los niños, pero obligatoria para las autoridades municipales) hasta los jubilados» (Comité Nacional de Salud y Bienestar, *Alcohol and Narcotics Preventive Measures in Sweden*, Estocolmo, 1987, p. 4). Un ejemplo de esta política global de prevención se puede apreciar en una obra de teatro didáctico representada por el grupo llamado Teatro de Bolsillo para los centros

de enseñanza preescolar del país. Las reacciones de los niños ante la obra, en la que participan ayudando a uno de los personajes con problemas, muestran que los pequeños son plenamente conscientes de cómo actúa una persona intoxicada. El citado Comité Nacional afirma que «puesto que la intoxicación y el abuso del alcohol existen en la vida de los niños, es importante que tengan una oportunidad de hablar sobre ello» (p. 5). De forma parecida, los niños del nivel primario, los comprendidos entre los siete años —edad en que comienza la obligatoriedad escolar— y los trece, una vez que han visto un drama o una película en los que tienen lugar escenas relacionadas con sus vidas cotidianas, por ejemplo, una fiesta con amigos en un viernes por la noche, discuten con sus profesores y en grupos de compañeros sobre las situaciones relacionadas con discotecas, alcohol y relaciones con el sexo contrario.

Aunque todos los alumnos reciben una enseñanza adecuada a sus vivencias, los adolescentes son el centro de la educación sobre drogas, especialmente porque, en palabras del Comité Nacional, «esta es la edad en la que se forman las actitudes sobre las drogas, cuando se emborrachan por vez primera e incluso cuando prueban el hachís. Es cuando comienzan las carreras de consumo, y es, por tanto, obvio que éste es el grupo al que más atención debe prestar el trabajo preventivo» (p. 5). Antes de acabar la enseñanza obligatoria —que comprende nueve años de escolaridad dividida en tres niveles: inicial e intermedio, que corresponden a la enseñanza primaria, y superior, que corresponde a la etapa secundaria inferior— todos los alumnos han tenido una enseñanza especial sobre el hachís. Para ello se distribuyó de forma gratuita el libro titulado *The Hashish Book* (Comité Nacional de Salud y Bienestar, Estocolmo, 1987), del cual se han repartido unas ochocientas mil copias por todo el país a alumnos, padres con hijos de trece y catorce años, profesores y personas relacionadas con la educación y la juventud. El subtítulo de la obra es «Usted necesita conocer los hechos», y parte de la idea de que muchas personas desean saber acerca del hachís. En el libro se discute sobre la planta, la liberación juvenil, el primer contacto con la droga, sus efectos sobre el organismo, la cultura de la droga, la música, lo que los padres han de hacer ante el caso de un hijo que consume esta droga y, finalmente, lo que dice la ley de la misma. No obstante, esta enseñanza no se imparte de forma independiente, sino que va unida a otras enseñanzas sobre la salud y el bienestar, tales como vida sana, estilos de vida y vida en compañía de otras personas. Se parte de la idea general de que «uno de los primeros objetivos del sistema escolar es que se debe mostrar interés por la salud física y psíquica de los alumnos en todas las actividades escolares» (p. 10).

Las medidas de prevención educativa de las toxicomanías en Francia las dicta la Secretaría de Estado de Educación. Una de aquéllas ha sido la reciente inclusión (curso 1986-1987) en los programas de *troisième*, esto es, el último curso de los cuatro de que consta la etapa secundaria obligatoria, cuando los alumnos cuentan con quince años, de nociones sobre el consumo de drogas. De un modo más amplio, en los restantes cursos de esta etapa, es decir, *sixième*, *cinquième* y *quatrième*, se ha introducido en los programas generales la

educación de la salud y de la seguridad. Esta educación recae normalmente sobre el profesor de biología, ya que se le considera el más apto para ocuparse del tema. El punto de vista de las autoridades es que los alumnos han de ser protegidos contra una serie de amenazas y desviaciones, no sólo la toxicomanía, el alcoholismo y el tabaquismo, sino también la violencia, el pillaje y el desarrollo de enfermedades de transmisión sexual. Además de estas medidas curriculares, existen otras concernientes a la organización de los establecimientos escolares. Las más sobresalientes son las de impedir a los alumnos la salida al exterior del edificio escolar durante los intermedios de la jornada lectiva, organizar la jornada escolar de manera que no existan tiempos muertos para los alumnos y favorecer la vida socio-educativa en el establecimiento escolar. Aún queda otra medida destinada a la prevención, aunque no es conveniente añadirla sin más a las anteriores porque no es educativa. Se trata del seguimiento médico de los escolares. El fin es el de ayudar a los alumnos que están expuestos al consumo mediante la labor del médico escolar. Entre las acciones que el médico lleva a cabo, está la de presentar a los alumnos un cuestionario con preguntas relativas al cuidado de su salud, consumo de drogas incluido. Aunque se garantiza el anonimato de los estudiantes que lo cumplimentan, algunos alumnos se han negado a responder a las preguntas y otros lo han hecho con respuestas falsas para expresar su rechazo a la iniciativa.

En la escuela primaria, a la que acuden obligatoriamente todos los niños comprendidos entre los seis y los once años de edad, no se habla de droga ni de SIDA u otro tipo de enfermedades como el cáncer, por ejemplo. Los profesores únicamente intentan que los alumnos tomen conciencia de que tienen una buena salud y les persuaden a continuación para que conserven ese capital. Esta iniciativa de prevención escolar se lleva a cabo mediante actividades variadas: la lectura de textos y folletos publicitarios sobre la salud, el montaje de murales y carteles, y la realización de juegos consagrados a los hábitos alimentarios y de aseo. Estas experiencias son, hoy por hoy, esporádicas, aunque el Ministerio de Educación Nacional tiene previsto ir aumentando el número de las mismas curso tras curso (*Le Monde*, 11 octubre 1990, p. 15).

En España, según los datos recogidos por Amando Vega en 1988 referidos al año 1985 («La educación escolar sobre drogas en España», *Revista Enseñanza*, núm. 6, enero-diciembre 1988, pp. 241-248), tan sólo un 20 por 100, aproximadamente, de los escolares que deberían recibir atención de los equipos de prevención, las reciben. Estos equipos son ajenos a la escuela y los forman psicólogos, médicos y policías. Su labor se centra fundamentalmente en actividades de tipo teórico, como impartición de «charlas», presentación de folletos y exposición de audiovisuales. El Ministerio de Educación encargó en 1986 a un grupo de investigadores un trabajo sobre la experiencia española en materia de prevención sobre el consumo de drogas. Las conclusiones más significativas de este estudio no publicado (Aguado, Comas y Martín: «Análisis y valoración de experiencias en prevención de drogodependencias en centros escolares») son las siguientes (A. Vega, 1988): ausencia de intervenciones desde el ámbito educativo, con la salvedad de intervenciones puntuales desde algu-

nas Direcciones Provinciales; la mayor parte de las intervenciones se realizan sobre alumnos y en menor medida se dan cursos de formación de profesores; la intervención más empleada es la de «charla» que se dirige por igual a profesores y alumnos y en mayor proporción a padres; ausencia de programación de las intervenciones, las cuales dependen de la demanda.

Desde la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), en octubre de 1990, la educación para la salud entra a formar parte de la enseñanza obligatoria, por lo que la prevención educativa de las drogas aparece en el currículo en este nivel educativo. La educación para la salud ha sido concebida por las autoridades educativas como «área transversal», ya que no es una materia independiente, sino que atraviesa todas las demás formando parte de ellas: en los conceptos, destrezas, procedimientos, actitudes y valores. Su puesta en práctica incluye, dentro del nivel primario, el desarrollo de hábitos saludables y de actitudes contrarias al uso de drogas, y en el secundario, el de la comunicación, el autoconcepto y el conocimiento de los efectos nocivos del consumo de las drogas.

Por otro lado, el Ministerio de Sanidad y Consumo y el de Educación y Ciencia han firmado un convenio de cooperación (mayo de 1989) para promover la educación para la salud en los centros educativos. El fin global de aquél es mejorar la salud y el bienestar de la población juvenil en particular y de la sociedad entera en general. Entre sus actuaciones destacan las de formación del profesorado, proyectos de educación para la salud en los centros escolares y la elaboración de materiales didácticos. Este convenio se puso en marcha por vez primera durante el curso escolar 1989-90. Para la consecución de sus finalidades se ha nombrado un Coordinador de la prevención educativa de las drogodependencias en cada Dirección Provincial por parte de la Secretaría de Estado de Educación. La misión de este Coordinador consiste en la organización de cursos para profesores, la preparación de material didáctico sobre la cuestión, la conexión con expertos y agencias locales externas a la escuela que pueden prestar colaboración en la lucha contra las drogas, y la realización de informes sobre la situación de su territorio.

En aquellos centros en que se lleva a cabo esta educación, los alumnos de Enseñanza General Básica realizan actividades guiadas por su profesor, basadas fundamentalmente en discusiones, realización de murales y lecturas. Todo ello se estructura alrededor de los siguientes temas: dependencia, abuso de sustancias, información sobre diversas sustancias, factores de influencia social y aspectos socioeconómicos. El fin que se persigue es estimular su reflexión y moverles a discusión y a la argumentación. En cuanto a los alumnos de secundaria, se hace hincapié en que esta enseñanza tenga en cuenta la realidad sobre la cuestión en el medio escolar antes de iniciar la actividad educativa. Los contenidos de trabajo son los mismos (incluso con los mismos enunciados) que los presentados para la enseñanza primaria. Los maestros y profesores, que no reciben ninguna enseñanza específica sobre la cuestión durante su etapa de formación, reciben recientemente cursos de capacitación de entre treinta y cua-

renta horas. Estos cursos están a cargo de expertos seleccionados por los coordinadores provinciales para tal fin.

Por otro lado, la Secretaría de Estado de Educación publicó en 1989 el libro titulado *El medio escolar y la prevención de las drogodependencias. Informe para el profesorado* (MEC, Madrid, 1989), destinado a ser un «instrumento de consulta para el profesorado, facilitándole la tarea en el momento en que se plantea trabajar el tema de las drogodependencias con otros profesores, con los padres y madres o con sus propios alumnos y alumnas» (p. 4). Este texto, que ayuda a comprender el problema y a plantear diferentes caminos de intervención, se completa con unas guías didácticas que orientan sobre actividades a realizar en el aula. Las guías están diferenciadas según las edades de los alumnos destinatarios.

La encuesta más reciente acerca de la educación sobre las drogas en la escuela (Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. *Los escolares y la salud*. Madrid, Ministerio de Sanidad y Consumo, 1991), informa que «la mitad de los alumnos encuestados —4.393 alumnos pertenecientes a cuatro cursos: 6.º y 8.º de E.G.B. y 2.º de B.U.P. y F.P.-I entrevistados en marzo de 1990— afirma que no ha recibido nunca o sólo una vez información sobre las drogas en su colegio. El otro 50 por 100 manifiesta que sí ha discutido en clase sobre el tema o ha sido informado sobre él algunas o muchas veces» (p. 12). Y continúa en la misma página: «Aún relativizando las respuestas de los alumnos, ya que su percepción de la educación sobre las drogas recibida en las aulas no tiene por qué coincidir exactamente con la realidad de ésta, los datos sugieren una incipiente implantación de la educación sobre las drogas en los centros docentes (...). La percepción que tienen los alumnos acerca de la educación sobre las drogas recibida en los centros docentes no difiere significativamente según pertenezcan éstos a la escuela pública o a la privada».

5. CONCLUSIONES

Podemos establecer una primera similitud entre los países estudiados respecto de la cuestión de la drogodependencia. En todos ellos se constata la existencia de un «problema de la droga». Es preciso advertir, sin embargo, que dicho problema se percibe de modo distinto en cada uno de ellos. Se aprecia una mayor preocupación en los Estados Unidos y en el Reino Unido que en el resto de Europa, mientras que en los países nórdicos se observa una menor extensión del consumo de drogas, que de todas maneras afecta a la sociedad en conjunto. En los países estudiados se mezclan en las políticas sobre drogas de sus gobiernos consideraciones legales y argumentos médicos. Por una parte, se declara que el consumo de drogas es nocivo para la salud y, por tanto, se justifica que los gobiernos emprendan acciones encaminadas a erradicarlo. Además, se considera como drogas el alcohol, el tabaco y ciertos medicamentos y se señala su peso en el deterioro de la salud colectiva. Por otra parte, sin embargo, se admite su consumo, justificándolo en su arraigo en la sociedad.

Se puede hablar de unanimidad en cuanto al recurso a la educación como herramienta a emplear en la reducción del consumo de drogas. Las diferencias entre países aparecen cuando se observa con detenimiento lo que espera cada nación de su sistema educativo respecto del problema de la drogodependencia y la forma en que organiza y lleva a cabo su prevención educativa de las toxicomanías. Por otro lado, las autoridades educativas ponen cuidado en advertir que la enseñanza sobre las drogas, esto es, su organización, alcance y profundidad, depende siempre al final de las características particulares del centro educativo en el que se va a impartir con respecto a la situación de su entorno en la cuestión de las drogas. Por esta razón, resulta muy frecuente encontrar diferencias no sólo entre naciones, sino dentro de una misma nación.

En cuanto a la edad de los alumnos a los que debe ir dirigida la enseñanza sobre drogas, existe una tendencia general a que la reciban desde temprana edad, lo que en términos escolares significa la enseñanza primaria y, por tanto, obligatoria. Aunque Suecia parece ser el país que más lejos ha llegado en esta cuestión, pues sus alumnos de preescolar la reciben, es preciso darse cuenta de que su escolaridad obligatoria comienza a los siete años, mientras que en el Reino Unido empieza a los cinco. Lo habitual en este nivel educativo es que los alumnos reciban una enseñanza centrada en productos psicotrópicos legales, mientras que queda reservado para los de secundaria la enseñanza sobre los ilegales. La enseñanza se caracteriza por presentar a los niños situaciones que ocurren en su mundo normalmente y por el empleo de juegos y actividades en grupo. Es importante tener en cuenta que no todos los alumnos egresados de la escuela primaria reciben una enseñanza sobre las drogas en estos países. Así sucede, por ejemplo, en el Reino Unido, en Francia y en España. En el primer caso se debe a la autonomía curricular de las escuelas y en los otros dos a que al ser una enseñanza de reciente creación, aún no está extendida en todas las escuelas.

En el nivel secundario sí existe una mayoría de alumnos que reciben una enseñanza sobre drogas en estos países, de nuevo con excepción de Francia y España, por las razones mencionadas anteriormente. Todos los países consideran que la adolescencia es la edad crítica en cuanto al consumo de drogas y, por ello, prestan mayor atención a la enseñanza sobre las drogas en el nivel de secundaria. La diferencia entre ellos está en la mayor o menor integración de esta enseñanza en el currículum. Puede formar parte del curso sobre educación de la salud, de estudios sociales o de ciencias, como sucede en los Estados Unidos y Gran Bretaña, aunque en este país cabe también en los estudios de religión y ciencias sociales. En los países nórdicos esta enseñanza se integra con las dedicadas a estilos de vida y en general salud física y mental. En Francia forma parte de cursos sobre la salud y la seguridad, algo similar a los estilos de vida.

Hay que notar, además, que se pretende erradicar el consumo juvenil de drogas no sólo mediante la enseñanza de conocimientos específicos, sino también mediante la creación de un ambiente escolar que no lo favorezca. Aquí también es posible encontrar diferencias. En el Reino Unido se hace hincapié

en el ámbito moral, esto es, el respeto personal y el cuidado pastoral; en los Estados Unidos se pone el acento en el cumplimiento de la ley y en la autoafirmación personal. Por otro lado, en Francia se confía más en el ámbito de la organización escolar y, por ello, se proponen medidas sobre el tiempo y el lugar del ocio escolar. En los países nórdicos no se hace mención de un ambiente escolar específico, quizá porque la enseñanza sobre las drogas está más integrada en el currículum que en el resto de países. Por otra parte, hay que notar que generalmente los profesores no reciben durante su etapa de formación una enseñanza sobre las drogas, aunque todos los países cuentan con especialistas que imparten cursos de capacitación en la materia.

Al margen de lo anterior, se necesita una reflexión profunda sobre la nueva misión que se ha encomendado a la escuela y las dificultades que ésta lleva consigo. Surge inmediatamente la cuestión de la influencia que reciben los escolares por medio del ambiente y la familia. No sólo le resultará difícil a la escuela oponerse a ambas influencias, sino que además puede salir perdedora en el enfrentamiento. Si esto fuese así, el perjuicio para aquélla y el profesorado sería grande, ya que los escolares dejarían de confiar en aquéllos y, por tanto, de seguir sus orientaciones. ¿Qué puede hacer la escuela, por ejemplo, para vencer la presión social a favor del consumo legal y la presión del grupo de amigos a favor del ilegal? ¿Cómo evitar el deseo de consumo si existe la oferta? Quizá todos los países caen en el error de esperar demasiado de la educación. Los resultados de las medidas educativas se apreciarán a largo plazo, desde luego, pero no se puede esperar razonablemente que ésta acabe por sí sola con el problema.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbey, A., et al., «Substance Abuse Prevention for Second Graders: Are They Too Young to Benefit?». *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11 (2), 1990, pp. 149-162.
- Auba, J., y Villalbi, J., «Prevención desde la escuela del uso de tabaco y de otras sustancias adictivas». *Gaceta Sanitaria* 4 (17), 1990, pp. 70-75.
- Calafat, A. et al., «Consumo de drogas en enseñanza media. Comparación entre 1981-88. *Revista Española de Drogodependencias*, 14 (1), 1989, pp. 9-29.
- «Prevención de las drogodependencias desde el marco escolar, en Fundación Caixa Galicia». *Drogodependencias y sociedad. Estudio Interdisciplinar*. Santiago de Compostela, Fundación Caixa Galicia, 1990, pp. 191-219.

- Comas, D., *El Síndrome de Haddock: alcohol y drogas en enseñanzas medias*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 1990.
- Commission of the European Communities, *Health Education in Schools: A training manual for teachers*. Strasbourg, CEC, 1990.
- *Young Europeans of 11 to 15 and alcohol*. Luxembourg, CEC, June 1991, CE/V/E/11/LUX/84/91.
- Community Epidemiology Work Group, *Epidemiologic Trends in Drug Abuse. Proceedings December 1990*. Rockville, Maryland, National Institute on Drug Abuse, 1991.
- Costa, R., «Programa de educación para la salud, en Fundación Caixa Galicia», *Drogodependencias y sociedad. Estudio Interdisciplinar*. Santiago de Compostela, Fundación Caixa Galicia, 1990, pp. 167-183.
- Costes, J. M., «La toxicomanie un difficile passage à l'âge adulte?». *Donnés Sociales, Santé et Corps*, 1990, pp. 258-259.
- Chandarana, P. *et al.*, «The Impact of AIDS education among elementary school students». *Canadian Journal of Public Health* 81, July-August 1990, pp. 285-289.
- Choquet, M. *et al.*, «Approche épidémiologique de la consommation de drogues (licites ou illicites) parmi les jeunes en France: essai de synthèse, en Ministère de la Solidarité, de la Santé et de la Protection Sociale». *Les Adolescents et leur Santé*. M.S.S.P.S., 1990, pp. 219-236.
- Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, *Plan Nacional Sobre Drogas. Memoria 1990*. Madrid, Ministerio de Sanidad y Consumo, 1991.
- *Los escolares y la salud*. Madrid, Ministerio de Sanidad y Consumo, 1991.
- Délégation Générale a la Lutte contre la Drogue et la Toxicomanie, *Bilan des activités de la DGLDT en 1990 et perspectives 1991*. Documento fotocopiado, París, DGLDT, 1991.
- Eiser, C., y Eiser, J. R., *Drug Education in Schools. An Evaluation of the «Double Take» Video Package*. London, Springer-Verlag, 1988.
- Ellickson, P., y Bell, R., *Prospects for Preventing Drug Use among Young Adolescents*. Conrad N. Hilton Foundation. Los Angeles, CA, 1990.
- Farrell, E., *Hanging In and Dropping Out: Voices of At Risk High School Students*. New York. Teachers College Press, 1990.
- Funes, J., *Nosotros los adolescentes y las drogas*. Madrid, Ministerio de Sanidad y Consumo, 1990.

- Kellam, S. *et al.*, «Prevention Begins in First Grade». *Principal*, 70 (2), 1990, pp. 17-19.
- Llorent, V., *Factores sociales que inciden en el consumo de tabaco: Estudio comparado y bases para una educación preventiva*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Salud, 1990.
- Ministerio de Educación y Ciencia, *El medio escolar y la prevención de las drogodependencias. Informe para el profesorado*. Madrid, MEC, 1989.
- Dirección General de Renovación Pedagógica, *Memoria de actividades de formación permanente del profesorado. Curso 1990-1991*. Madrid, MEC, 1992.
- Naciones Unidas. División de Estupefacientes: *Prevenir el uso de drogas: la comunidad en acción*. Nueva York, Naciones Unidas, 1990.
- National Commission on Drug-free Schools, *Toward a Drug Free Generation: A Nation's Responsibility. Final Report*. Washington D. C., National Commission on Drug-Free Schools, 1990.
- Nunes, M., «Estudio comparativo sobre los problemas derivados del alcohol y sus soluciones en España y Portugal». *Adicciones* 2 (1), 1990, pp. 5-20.
- Oetting, E., y Beauvais, F., «Adolescent Drug Use: Findings of National and Local Surveys». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58 (4), 1990, pp. 385-394.
- Sweden. National Swedish Board of Health and Welfare, *Alcohol and Narcotics Preventive Measures in Sweden*. Stockholm, N.S.B.H.W., 1987.
- Trauttmann, C., *Lutte contre la toxicomanie et le trafic des stupéfiants. Rapport au Premier Ministre*. Paris, La Documentation Française, 1990.
- Vega, A., «La educación escolar sobre drogas en España». *Revista Enseñanza*, 6, 1988, pp. 241-248.
- «Las drogas en el Proyecto Educativo de Centro». *Comunidad Escolar*, 17, enero 1989.
- «El alcohol en el proyecto educativo de los centros escolares», en *XIX Congreso Nacional de Alcohólicos Rehabilitados 1990. Libro de ponencias y comunicaciones*. Madrid, FACOMA, 1990, pp. 45-55.
- Velloso, A., *La prevención educativa de las toxicomanías en el Reino Unido*. Madrid, UNED, 1989.
- Velloso, A., y Pedro, F., *Manual de Educación Comparada*. Barcelona, PPU, 1991.
- Winters, P., «Getting High: Components of Successful Drug Education Programs». *Journal of Alcohol and Drug Education* 35 (2), 1990, pp. 20-23.
- Zubrow, E., «Fighting a Drug War Together». *School Administrator* 47 (5), 1990, pp. 24-27.

M O N O G R A F I C O

LA JUSTIFICACIÓN DEL CURRÍCULO Y LA CUESTIÓN DEL RELATIVISMO

JEAN-CLAUDE FORQUIN (*)

I. JUSTIFICACIÓN DEL CURRÍCULO, SOCIOLOGÍA Y RELATIVISMO

Toda teoría del currículum tropieza en un momento o en otro con la cuestión de la justificación. La enseñanza supone todo tipo de esfuerzos, costes y sacrificios. En sentido estricto, es necesario que lo que se enseña merezca la pena. ¿Qué «merece» por excelencia ser enseñado, qué es fundamental, qué debe enseñarse a todos los miembros de una sociedad? Dentro de las sociedades escolarizadas, ¿qué conocimientos deben transmitirse en las escuelas, bajo la responsabilidad de profesionales seleccionados y formados especialmente para esta tarea, y dotados por ello de una autoridad que les reconoce o que en ellos delega la colectividad adulta? ¿Qué conocimientos pueden ser transmitidos por otros canales, por otras vías? ¿Qué parcela de la enseñanza puede ubicarse bajo el control del Estado, y qué escapa al control estatal? Se distinguirán dos tipos o dos niveles de justificación del currículum: las justificaciones de oportunidad, y las justificaciones fundamentales. Problemas de oportunidad: no es posible enseñarlo todo, es preciso realizar ciertas elecciones que variarán en función de los contextos, de los medios disponibles, de las necesidades sociales, de las demandas de los usuarios, de las tradiciones culturales y pedagógicas. Esta tarea compete a los encargados de tomar las decisiones, a los responsables de las políticas educativas, a los que elaboran los programas escolares, pero también concierne, a nivel cotidiano, a los docentes en sus aulas, a los docentes que son conscientes de que a pesar de todo no conseguirán «cerrar» el programa y que también deben realizar sus propias elecciones, sus cálculos de optimización en campos limitados. Las justificaciones fundamentales conciernen menos a la cuestión de los posibles (y de los «composibles») que a la cuestión de los valores. Tan sólo es posible enseñar si lo que se enseña tiene, a juicio del que imparte dicha enseñanza, un valor formativo. Obligar a los alumnos a aprenderse todos los números de teléfono de la página cuarenta de la guía telefónica no es justificable, no ya por razones de oportunidad, sino

(*) Universidad de Tours.

por razones fundamentales, razones que son inherentes a nuestro propio concepto de lo que debe ser la educación intelectual: es preciso que lo que se enseñe tenga un sentido (o tenga sentido), si debe contribuir a la formación y al desarrollo del intelecto. ¿Y qué podría decirse de una enseñanza que transmitiera deliberadamente conocimientos erróneos, teorías falsas, hábitos nefastos, preocupaciones triviales? Evidentemente, tal enseñanza sería equiparable a una violencia, a una agresión ejercida contra las personas que sufrirían su perjuicio, y exigiría la más radical reprobación. La enseñanza es, por tanto, inseparable de la idea de un valor consustancial a la cosa enseñada, idea que repercute en cierto modo, por efecto de contaminación o asimilación, sobre el destinatario de dicha enseñanza. Si, siguiendo a filósofos como Paul Hirst o Richard Peters, se privilegian en la enseñanza los objetivos cognitivos, este valor consustancial a la cosa enseñada será esencialmente de carácter epistemológico: lo importante es enseñar cosas que sean verdaderas, conocimientos objetivos, procedimientos intelectuales dotados de un poder heurístico (1). Si en cambio se pone el acento sobre otros objetivos de la escolarización que los puramente cognitivos (por ejemplo la educación de la sensibilidad o de la motricidad, la educación moral o social), habrá que tener en cuenta otros criterios distintos al de valor de verdad, criterios tal vez más difusos, más difíciles de identificar y de definir. Pero no por ello estos criterios dejarán de estar presentes, aunque sólo sea negativamente, en los juicios que se expresen sobre las orientaciones estéticas, morales, ideológicas o espirituales de una enseñanza, o sobre el valor de lo que ésta aporta en materia de capacidades motrices y manuales. En cada caso, se exige la justificación, una justificación que no es esencialmente de orden pragmático (como podría ocurrir en las situaciones de *training*, donde los aprendizajes están subordinados a objetivos utilitarios estrechos e independientes de cualquier idea de formación general del intelecto o de desarrollo de la persona), sino de orden fundamental, de orden ético, ligado a una concepción del valor (valor de verdad, valor estético, valor moral, realización del ser individual y del ser humano genérico comprendido dentro del ser individual).

En el contexto actual de desarrollo de las ciencias y las teorías de la educación, la intención justificadora se sustrae por regla general a la objeción relativista. El argumento relativista adopta toda clase de formas y de caminos. Existe un relativismo individualista radical, de implicaciones escépticas y solipsistas («a cada cual su verdad»). Existe, más frecuentemente, un relativismo sociológico que considera que los valores y las verdades son productos sociales donde toman cuerpo los intereses, las pasiones, los prejuicios de colectividades humanas particulares («verdad de este lado de los Pirineos, error al otro lado»).

(1) Es sabido que para Hirst (1965), se trata esencialmente de proporcionar a los alumnos el acceso a un enfoque conceptual del mundo enmarcado en un cierto número de «formas de conocimiento», y que para Peters (1965, 1966, 1970, 1973), la educación general —lo que él denomina «educación» por oposición a «*training*»— proporciona primero al individuo un amplio abanico de conocimientos combinados con una capacidad para comprender en profundidad los fenómenos, una capacidad de juicio crítico y un gusto por las actividades intelectuales desinteresadas.

Se puede ser relativista por hiper-subjetivismo (afirmando que toda verdad es construcción o convención) o por hiper-objetivismo (afirmando que toda representación no es sino el reflejo contingente de las características materiales y sociales de la situación en la cual uno se halla). Asimismo, es posible distinguir, siguiendo a Martin Hollis y Steven Lukes (1982), entre relativismo moral, relativismo perceptual, relativismo de la verdad, relativismo de la razón. E, incluso, se puede considerar que el fenomenalismo kantiano, es decir, la teoría según la cual la «cosa en sí» es incognoscible, es una variante del relativismo, una variante «trascendental» y «transcultural» (cf. F. C. White, 1982 *b*). La sociología del conocimiento, ¿conduce al relativismo? No siempre, no necesariamente (cf. C. Clark, 1980). En efecto, una sociología del conocimiento puede contentarse con describir las condiciones o los procesos de emersión, de desarrollo o de difusión de ciertos tipos de saber, o también puede preguntarse, como diría Georges Gurwitsch (1960, 1966), sobre las «correlaciones funcionales» que se pueden establecer entre estos tipos de conocimientos y ciertas formas y aspectos de la vida social, sin por ello pretender reducir a determinaciones sociales los contenidos epistémicos de estos conocimientos. Al contrario, la puesta en práctica de un «programa amplio» en sociología del conocimiento (cf. D. Bloor, 1976; B. Barnes y D. Bloor, 1982; F. Isambert, 1985), obliga a no disociar los aspectos epistémicos y los aspectos sociales de las producciones cognitivas, rechaza cualquier autonomía de los contenidos respecto a los contextos, lo que supone negar a la vez la posibilidad de una objetividad del conocimiento y la noción misma de objeto de conocimiento. Son conocidas las críticas que Karl Popper (1945, capítulo 23), dirige contra las implicaciones relativistas de esta teoría, que, por otra parte, está abocada a autodestruirse mediante el mismo mecanismo a través del cual se afirma en cuanto discurso teórico.

Del mismo modo, en lo que concierne a los conocimientos escolares, habrá que distinguir dos posibles lecturas de las contribuciones analíticas aportadas por la sociología del conocimiento. Es cierto que, dependiendo de las épocas, de las sociedades, del alumnado al que se dirige, de las ideologías pedagógicas que prevalezcan, de la configuración de las relaciones de fuerza entre los diferentes grupos que ejerzan un poder de control sobre el aparato de la enseñanza, no se enseña la misma cosa ni se enseña de la misma manera: la selección, la jerarquización explícita o implícita, la conformación didáctica de los conocimientos que se enseñan en las escuelas, son procesos eminentemente sociales, cuyas «correlaciones funcionales» con ciertos rasgos de la sociedad global pueden constituir un objeto de estudio para las ciencias sociales, como Durkheim demostró de forma ejemplar en *L'évolution pédagogique en France* (1938) y como se refleja en numerosos trabajos historiográficos y sociológicos recientes sobre el tema del currículum. Sin embargo, un proyecto como éste no implica por sí mismo ningún tipo de relativismo epistemológico. Que el currículum sea una construcción institucional donde toman cuerpo conflictos de intereses, relaciones de poder y apuestas ideológicas no significa, sin embargo, que los conocimientos que constituyen el objeto de las transmisiones pedagógicas sean reductibles a construcciones sociales, si por ello se entiende construcciones o convenciones arbitrarias o puros efectos ideológicos (incluso en el

caso de ser cierto que estos conocimientos puedan ser también el producto de procesos de transposición didáctica a cuya determinación concurren diversas motivaciones sociales y el ámbito donde se operan múltiples supra-traslaciones simbólicas). En sociología de los conocimientos escolares se distinguirá, por tanto, entre un «programa restringido» (o «concordatorio»), y un «programa amplio», de implicaciones epistemológicas relativistas. Sin embargo, todavía es preciso distinguir, dentro de este último programa, entre una variante «hiper-constructivista» (de inspiración interaccionista o fenomenológica) y una variante «hiper-determinista».

Finalmente, parece necesario recordar, como ya ha sido subrayado anteriormente, que en materia educativa la cuestión del relativismo no puede abordarse exclusivamente desde el ángulo de la epistemología. En efecto, los contenidos que transmite la escuela no son tan sólo conocimientos en sentido estricto. Son también contenidos mítico-simbólicos, valores estéticos, actitudes morales y sociales, referentes de civilización. Asimismo, la cuestión de saber qué es lo que «merece la pena» enseñar desborda la cuestión del valor de verdad de los conocimientos incorporados a los programas. Son relativistas en materia de educación no sólo aquellos que cuestionan la validez o la universalidad de los contenidos científicos y teóricos de toda enseñanza posible, sino también aquellos, mucho más numerosos, que consideran que no existe ningún criterio intrínseco que permita jerarquizar las actividades y las obras humanas y preferir unas a otras, y que el hecho de enseñar tal cosa en lugar de tal otra no puede ser sino el resultado de una elección arbitraria, social y culturalmente tergiversada, o solamente justificable por consideraciones circunstanciales y pragmáticas. En resumen, y para volver sobre una distinción anteriormente propuesta, son aquellos para quienes nunca sería posible una justificación fundamental del currículum, sino, todo lo más, algunas justificaciones de oportunidad.

II. LA «NUEVA SOCIOLOGÍA» Y LA CUESTIÓN DEL RELATIVISMO

La aplicación de los instrumentos analíticos tomados de la sociología del conocimiento a los contenidos de la enseñanza, ¿conduce necesariamente a posiciones relativistas? Esta pregunta constituye el verdadero eje de la polémica que se suscitó en Gran Bretaña durante la década de los setenta ante ciertas tomas de posición de los «nuevos sociólogos de la educación», controversia que enfrentó a éstos con representantes de otras corrientes de pensamiento, sociólogos, teóricos del currículum y filósofos de la educación influidos por la tradición analítica.

1. *Sociología crítica y relativismo epistemológico*

En su texto de introducción a *Knowledge and Control* (1971 b), Michael Young desarrolla, en referencia a dos artículos anteriores de C. W. Will (1939, 1940),

una serie de consideraciones que parecen relacionadas con una posición epistemológica relativista (mientras que, recuérdese, tal vinculación no aparece de forma tan evidente en la contribución principal de Young a esta obra, «An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge» (1971 c), evocada anteriormente). Ya sea en los contextos cotidianos o en la producción de verdades de conocimiento, la comunicación se asienta, observa Mills (1939), sobre un cierto número de presupuestos comúnmente aceptados, definiciones y criterios lógicos admitidos implícitamente, que establecen, por ejemplo, lo que es «un buen argumento», un razonamiento correcto, un procedimiento lógicamente aceptable. Para Mills, tales definiciones, tales reglas, no pueden tomarse como evidencias, sino que deben ser consideradas como algo forjado en función de los fines del discurso y, en cierto sentido, como algo convencional. Por lo tanto, argumentos que son tenidos por válidos en cierta época o en el seno de cierta comunidad serán rechazados en otras épocas y en otros contextos de comunicación. Las «reglas del juego» cambian al mismo tiempo que los intereses humanos. En consecuencia, nuestro instrumental lógico es el producto de las aceptaciones y de los rechazos que nos llegan de nuestros interlocutores. No es de extrañar que esta reducción de las reglas de la lógica a una especie de «pragmatismo cognitivo» teñido de una marcada coloración sociológica, conduzca a Mills a asimilar estas reglas a normas morales: el ilogicismo es comparado a una forma de «desvío».

En su comentario al texto de Mills, Young se esfuerza por destacar las implicaciones pedagógicas de esta lectura sociológica de la lógica. Subraya el carácter de «construcción social» tanto de las materias escolares, caracterizadas como un «conjunto de significados comúnmente compartidos», como de los criterios de la evaluación escolar, de la definición de lo que es correcto o aceptable en las respuestas de los alumnos como resultado de un proceso de interacción, de «negociación social». En consecuencia, del mismo modo que Mills había invalidado el «absolutismo» espontáneo de los epistemólogos y que Horton (1968) invalidaba el de los antropólogos al asimilar los «errores» de las teorías africanas tradicionales a «revoluciones científicas» en el sentido kuhniano de la expresión, Young sugiere que habría que invalidar el «absolutismo» espontáneo de los pedagogos que sancionan las «respuestas erróneas» de los alumnos investigando más sistemáticamente, como propone John Holt (1964), el contexto institucional de aquellas escuelas donde los alumnos temen no dar la «respuesta correcta». Por último, Young arremete contra lo que denomina «los dogmas de la racionalidad y de la ciencia» proponiéndose tomar las categorías de «científico» y de «racional» como «realidades construidas en contextos institucionales particulares». ¿No implica esto la imposibilidad de establecer objetivamente la distinción entre pensamiento científico y pensamiento no científico, y no supone afirmar que la racionalidad no es sino una noción convencional? Es sabido que en la contribución de G. Esland a *Knowledge and Control*, «Teaching and Learning as the Social Organization of Knowledge» (1971), aparecen consideraciones del mismo tipo. Este autor hace también referencia a la argumentación de C. W. Mills sobre la relatividad socio-histórica de las reglas de construcción y de los criterios de validación de los enunciados. Las epis-

temologías son, en su opinión, hechos de institución, tradiciones cognitivas cuya plausibilidad se cimenta enteramente sobre la adhesión de comunidades intelectuales particulares. Por ello, las nociones de validez y de verdad no pueden considerarse como algo dotado de la misma significación en cualquier contexto espacio-temporal: son nociones apoyadas sobre mecanismos de indexación cultural y de legitimación social. En la misma dirección apunta Neil Keddie, que en su texto *Education as a Social Construct* (1973), se apoya sobre ciertos trabajos antropológicos recientes (R. Horton, 1967, 1968; T. Gladwin, 1970) para poner en tela de juicio las acepciones y las implicaciones etnocéntricas del concepto moderno y occidental de racionalidad. Esta crítica se dirige especialmente contra la filosofía de la educación de Richards Peters (1966), cuyas implicaciones conservadoras y autoritarias son denunciadas paralelamente por otros autores adscritos a la esfera de influencia «radical» o marxista (cf. D. Adelstein, 1972; K. Harris, 1979; M. Matthews, 1980), como también son criticados los presupuestos «absolutistas» de la teoría de las «formas de conocimiento» de Paul Hirst (cf. C. Jenks, 1977; M. Sarup, 1977; M. Matthews, 1980; K. Kleining, 1982).

2. Una crítica filosófica del relativismo sociológico

Blanco privilegiado de la crítica «antiabsolutista» y «antipositivista» de los «nuevos sociólogos» y de los teóricos «radicales» de los años setenta, los filósofos de la educación han sido también sus principales detractores en la polémica que se desarrolló en torno al relativismo. Aparecido al mismo tiempo que el artículo de David Gorbutt sobre la «nueva sociología», el texto de Richard Pring *Knowledge Out of Control* (1972) reúne de forma clara y concisa las objeciones esenciales.

Como cuestión previa, Pring recuerda los presupuestos epistemológicos que, en su opinión, parecen servir de base a la crítica de los conocimientos y de los juicios escolares desarrollada por los «nuevos sociólogos»: no conocemos el mundo tal y como es, sino que nuestro conocimiento de él está mediatizado por un marco conceptual que es, de hecho, una construcción social contingente; nuestras formas de pensar, nuestros conceptos, nuestros argumentos, nuestros criterios de verdad pueden y deben ser empíricamente «explicados» en relación con las condiciones sociales que las determinan según un mecanismo causal; de ello se desprende que nociones como la validez de un argumento, la verdad de un enunciado, la exactitud en la aplicación de un concepto a la experiencia, dependen de los contextos donde éstas se aplican y no tienen, por tanto, valor universal, como sucede igualmente con la oposición entre racional e irracional, dado que apelar al concepto de racionalidad como criterio de verdad universal e impersonal no es más que una ilusión. Ahora bien, Pring se pregunta en primer lugar si esta teoría epistemológica puede aplicarse en los mismos términos a todas las categorías de conocimientos, o si ciertos dominios que responden a criterios epistemológicos rigurosos, tales como las matemáticas o las ciencias de la naturaleza, no suponen una excepción al relativismo. Si se admite, como sugieren ciertas formulaciones de los psicólogos, que las

verdades científicas de esta naturaleza son también «construcciones», ¿lo serían en la misma medida y en el mismo sentido que, por ejemplo, los sistemas jurídicos vigentes en las distintas sociedades? ¿No son posibles varias interpretaciones del concepto de «construcción»? Por supuesto, subraya Pring, todos los conceptos son de naturaleza social, si por ello hay que extender, por una parte, que son aquello a través de lo cual la experiencia individual puede organizarse y conseguir una expresión pública, y, por otra parte, que el marco conceptual en el cual se efectúa nuestra aprehensión del mundo es variable de una lengua a otra, de una sociedad a otra. Pero éstas son verdades triviales sobre las cuales todo el mundo suele ponerse fácilmente de acuerdo: ciertamente esto no es lo que pretenden decir los sociólogos que consideran que los criterios de la lógica y el mismo concepto de racionalidad son puras «construcciones sociales».

De hecho, para Richard Pring —y esto constituye el verdadero núcleo de su argumentación— decir que existen múltiples maneras posibles de organizar conceptualmente la experiencia humana no implica en absoluto la libertad para organizarla de cualquier manera. En primer lugar, existen lo que podría denominarse límites o cortapisas «lógicas» que dejan sentir su peso sobre esta conceptualización. Por ejemplo, no es posible sustraerse a un marco de referencia espacio-temporal, al margen del cual desaparecerían las nociones mismas de identidad y de diferencia. La inteligibilidad de todo enunciado sobre el mundo presupone, en consecuencia, la apelación a ciertas categorías de pensamiento muy generales, al igual que la posibilidad de dirigirse al otro atribuyéndole intenciones, motivos, sentimientos o representaciones, o el mismo hecho de imputarle «definiciones de realidad» diferentes a las nuestras, son evidencias comunicativas que implican la existencia de un mínimo de criterios de inteligibilidad comunes (2). En segundo lugar, nuestra conceptualización del mundo tropieza, según Pring, con una serie de límites o cortapisas que se pueden calificar de «reales», es decir, que vienen dados por la propia naturaleza de las cosas. Aquello que lleva a establecer una distinción, una discriminación, en el seno de las cosas puede ser siempre analizado como el producto de ciertas situaciones sociales, de ciertas variables de contexto, pero es imprescindible que en las cosas haya por lo menos algo que posibilite esta labor de discriminación. La distinción entre gatos y perros debe tener algo que ver con los gatos y los perros en sí mismos, observa Pring con ese humorismo filosófico muy anglosajón que consiste en vestir a la sensatez con las rústicas galas del sentido común. Por consiguiente, el hecho de reconocer que nuestro acceso a la realidad está siempre mediatizado por conceptos y que éstos tienen una dimensión social no es suficiente para justificar la afirmación según la cual la realidad sería (o sólo sería), una construcción social.

(2) Del mismo modo, volviendo más recientemente sobre la misma polémica, autores como A. J. Watt (1982) o F. C. White (1982 *a*), han subrayado que las reglas fundamentales de la lógica no pueden quedar constreñidas a contextos particulares: el principio de no-contradicción es universal porque es el fundamento mismo de toda comunicación.

Richard Pring expone otro argumento, tan viejo como la propia filosofía y su lucha contra el escepticismo, que volverá a detectarse en la práctica totalidad de los comentaristas hostiles al relativismo de los «nuevos sociólogos»: el argumento de auto-contradicción. La teoría según la cual toda teoría es un producto social desprovisto a priori de validez objetiva, está obligada a reconocerse a sí misma como un producto social (salvo que quiera reclamar para sí un privilegio de extra-territorialidad sociológica, a todas luces exorbitante) y en ese sentido denuncia implícitamente su carencia de valor objetivo. A decir verdad, como observa A. J. Watt, parece más conveniente hablar aquí de auto-refutación que de auto-contradicción. En efecto, en sentido estricto, no puede decirse que exista contradicción entre ciertos enunciados del relativismo, sino que la contradicción se da entre el contenido teórico de lo que éste enuncia (que niega la posibilidad de una verdad objetiva) y su realidad en cuanto «resultado», su *status* mismo de enunciado teórico (que la presupone prácticamente). Esto significa que el relativismo no pertenece a la categoría de las teorías formalmente falsas, sino más bien a la de las teorías que, *stricto sensu*, no pueden ser tomadas en serio porque lo que dicen es incompatible con lo que hacen al decirlo, es decir, con el hecho mismo de su decir. (En términos de Austin —1962—, se produce una contradicción entre el nivel «locutivo» y el nivel «perlocutivo» del discurso relativista) (3). Una crítica como ésta no pertenece, sin embargo, a la categoría de las críticas *ad hominem*, categoría que sí ilustra, en cambio, Nigel Hand (1977) cuando, por ejemplo, destaca la contradicción existente entre el contenido «democrático» de las tesis de los «nuevos sociólogos» y el carácter crítico de su lenguaje y de su estilo, o también la contradicción que se produce entre su permanente denuncia de la «reificación» y el hecho de servirse ellos mismos de un lenguaje estereotipado.

De todo ello se deduce, siguiendo a Richard Pring, la necesidad de mantener una distinción contrastada entre la lógica y las ciencias empíricas del pensamiento, entre el enfoque epistemológico y el enfoque «genealógico», entre el procedimiento mediante el cual se establece (o se discute) el valor de verdad de una representación, y aquel mediante el cual se reconstruye su génesis concreta en función de los valores reales (psicológicos o sociales) que la condicionan (4). Es sabido que para numerosos autores anglosajones la racionalidad y la cientificidad son inseparables de la noción misma de conocimientos «públicos», de criterios «públicos» de validación y refutación. ¿No se produce aquí una convergencia con ciertas posiciones de sociólogos, como en algún momen-

(3) Sobre este argumento de la auto-refutación del relativismo, que diversos autores consideran mal fundado, cf. también las contribuciones de R. Fopp (1984); S. Knight (1984); J. Marshall, M. Peters y M. Shephard (1981); H. Siegel (1982); J. Weckert (1984) y F. C. White (1982 a, 1984), aparecidas todas ellas (al igual que la de A. J. Watt) en la revista australiana *Educational Philosophy and Theory*, y la de K. Dixon (1987) publicada en el *British Journal of Sociology*.

(4) En el mismo sentido, Graham Dawson (1977, 1981) reprocha a los «nuevos sociólogos» su voluntad de ignorar la distinción propuesta por ciertos teóricos del lenguaje contemporáneos entre «proposiciones» y «actos de habla» y subraya que si la sociología tiene perfecto derecho a interesarse por las condiciones y por los contextos de producción de los enunciados en tanto que actos de habla, la cuestión de su valor de verdad en cuanto proposiciones le es ajena por naturaleza.

to concede el propio Pring, al reconocer el carácter «social» del conocimiento? Es preciso admitir, sin embargo, que toda asimilación de las categorías de lo «público» a las de lo social sería un contrasentido. La intersubjetividad epistémica que caracteriza al «Estado cultural» (el hecho de que todo pensamiento cultural sea un pensamiento elaborado colectivamente y, sobre todo, colectivamente controlado, hecho que Bachelard (1949) designa con el término de «corracionalismo») es exactamente lo contrario a una intersubjetividad psicológica o social. Precisamente porque el pensamiento científico y cultural es un pensamiento «público» no puede ser un pensamiento «social», es decir, capaz de trascender los corporativismos, los clientelismos, los comunitarismos y los colectivismos (así como los individualismos) intelectuales. El «Estado cultural» no puede ser asimilado ni a una comunidad ni a una sociedad. Por idéntico motivo, la escuela no es asimilable ni a una familia, ni a una patria, ni a un club.

3. *¿Relativismo o pragmatismo? Pensamiento teórico y compromiso político*

Michael Young se vio obligado a precisar su pensamiento en varias ocasiones para responder a las críticas de los detractores del relativismo, en particular con motivo de la polémica desarrollada entre él y el filósofo John White, que apareció publicada en dos números sucesivos de *Education for Teaching* (1975, 1976).

White interpreta el pensamiento de Young en un sentido radicalmente relativista. Ahora bien, para él esta posición es inaceptable, en primer lugar, porque al asimilar toda enseñanza a una inculcación arbitraria, a un adoctrinamiento, conduce a los docentes a la desmoralización y a la desmovilización. Es sabido que este argumento, de gran peso pragmático pese a que desde el punto de vista teórico no sea muy decisivo, ha sido utilizado por varios autores en el marco de la polémica sobre la «nueva sociología» (cf., por ejemplo, C. Yardley, 1975, y más recientemente G. Dawson, 1984). Asimismo, White retoma también el argumento de auto-refutación utilizado anteriormente por Pring. Por último, observa que el relativismo moderno es posiblemente el fruto de una confusión entre objetividad y certeza: de aquello que no admite un conocimiento plenamente cierto se deduce que la idea de objetividad es una ilusión, lo que implica no ver la diferencia entre racionalismo y dogmatismo. (Este mismo tema popperiano reaparecerá en Mary Warnock, 1977).

En su respuesta a John White, Young rechaza la etiqueta de relativismo, siempre que tal designación se entienda aplicada a un pensamiento que se niega a tomar partido y pretendiera situarse de alguna manera al margen o por encima de todos los puntos de vista posibles. Es preciso ubicarse necesariamente en alguna parte y no es posible relativizar nuestra propia posición sin negarnos a nosotros mismos. Esto no implica, sin embargo, advierte Young, que deban aceptarse los presupuestos del objetivismo, es decir, la idea de una verdad exterior al hombre y a la historia. En nuestras metas y en nuestras posibilidades como hombres reside, añade (1975, p. 9), el único fundamento posible

tanto de nuestros pensamientos como de nuestras acciones. Young rechaza así el relativismo «clásico» en beneficio de lo que se podría caracterizar como una teoría del compromiso y de la responsabilidad histórica del intelectual, de indudables resonancias existencialistas (como de hecho confirma la referencia a Merleau-Ponty en dos textos suyos algo anteriores (1973, *a, b*). En el plano epistemológico, Young conviene con White en que las implicaciones de una teoría como ésta no resultan totalmente transparentes. Por último, se ve obligado a precisar que, en su opinión, el criterio último de validación de un conocimiento reside en la contribución que éste es susceptible de aportar al progreso del conocimiento humano, teniendo siempre presente que una definición unívoca de esta noción sería imposible. Tal definición, que comporta elecciones de valores y elecciones sociales, supone una apuesta inevitablemente política. De ahí su conclusión algo brutal, pero a la postre no tan inesperada dado el contexto en el que se desarrollaba la polémica contra White (y, más en general, dentro del contexto intelectual «radical» de los años setenta), según la cual la cuestión del conocimiento es, en el fondo, una cuestión política.

En consecuencia, se puede caracterizar la posición epistemológica de Young hacia 1975 como un «pragmatismo amplio», según expresión de D. E. Cooper (1980), más que como un relativismo. Se trata de una variante política, de una versión militante del pragmatismo, que no deja de evocar ciertos aspectos del pensamiento marxista. Ciertos comentaristas, como John Clark y Helen Freeman (1979, *a, b*), no se equivocan al considerar que este pragmatismo humanista parece perfectamente integrable dentro de una teoría del conocimiento como la desarrollada por Habermas (1972). Un artículo conjunto de Helen Freeman y Alison Jones (1980) aporta una interesante y esclarecedora óptica sobre la posición de Young. Estas dos autoras intentan superar la oposición existente en el seno de las ciencias sociales entre la tradición «positivista» y la tradición «interpretativista» para evitar simultáneamente el dogmatismo de la primera y el relativismo de la segunda. Ahora bien, en su opinión, el procedimiento seguido por Young al adoptar el progreso humano como criterio de evaluación de los conocimientos teóricos podría inscribirse directamente dentro de esta perspectiva. Ésta supone, en efecto, una doble ruptura: por un lado, con la definición positivista de la verdad como correspondencia entre el pensamiento y lo real y, por otra, con la definición técnico-instrumental de la racionalidad como capacidad de predicción y poder de control y de manipulación, definición esta última ligada en parte a otra definición más amplia, no técnica, de la razón (cf. Bernstein, 1976) como cooperación entre los hombres para la consecución de fines prácticos vinculados explícitamente a una preocupación por la calidad de la vida humana. Dado que esta preocupación comporta juicios de valor, orientaciones normativas, preferencias y rechazos explícitamente motivados, excluye todo relativismo así como todo positivismo. Queda por saber qué contenido preciso es posible asignar a esta noción de progreso humano. Para Freeman y Jones, tal noción no podría quedar reducida a la exigencia utilitarista de «la mayor felicidad posible para el mayor número posible de personas», pues esta especificación todavía sería compatible con el mante-

nimiento de desigualdades sociales. Para Freeman y Jones, el valor de una teoría debe evaluarse, en resumidas cuentas, en función de la ayuda que es susceptible de aportar a la acción colectiva de los oprimidos.

Una cosa es rechazar toda definición estrechamente técnico-instrumental de la razón, es decir, afirmar en cierto modo la autonomía (y tal vez la preeminencia) de la razón práctica respecto a la razón teórica y a la razón técnica, y otra muy distinta es intentar que las palabras conserven su sentido. Ahora bien, al confundir de esta manera la epistemología, la ética y la política, ¿no se está privando de su sentido a las palabras mientras se pretende evaluar la validez de un conocimiento teórico por su poder de contribución al progreso humano o a «la acción colectiva de los oprimidos»? El hecho de que esta noción de progreso humano sea particularmente confusa y poco operativa en cuanto criterio epistemológico es secundario. Aun en el caso de que tal noción fuera diáfana, el problema seguiría siendo el mismo: la separación entre niveles de pertinencia de la experiencia humana. Es bien sabido que los conocimientos teóricos se desarrollan con mucha frecuencia en respuesta a problemas humanos prácticos, y nadie podría negar la importancia de una cuestión como la del uso social de los conocimientos. E incluso se puede afirmar que ciertos conocimientos, incluyendo los de tipo «objetivo», son «objetivamente» más capaces que otros de aportar justificaciones a ciertos modos de acción colectiva o de suministrar soportes a ciertos tipos de afirmación ideológica. Pero, como subraya John White, tales constataciones empíricas no bastarían para justificar una definición pragmatista de la verdad: lo que motiva el desarrollo de los conocimientos no puede confundirse con aquello que los define o que los valida como conocimientos verdaderos.

4. *Relativismo y pedagogía*

Ciertos comentaristas inciden más sobre las implicaciones pedagógicas de las tesis relativistas que sobre su significado propiamente epistemológico. Es el caso de David Cooper (1980) quien, dentro del pensamiento de los que él denomina irónicamente los «Reckers» («Radical Egalitarian Critics of Knowledge and Educational Reality»), distingue entre un componente epistemológico, un componente sociológico (mezcla de idealismo «constructivista» y de determinismo) y un componente pedagógico, focalizando su crítica sobre este último y denunciando en particular la especie de anarquismo igualitarista que inspira con mucha frecuencia las tomas de posición de éstos en lo referente a los problemas de enseñanza. Cooper pone como ejemplo las matemáticas, donde en ocasiones se defiende la tesis «constructivista». Incluso si se considera que los objetos matemáticos son literalmente «una construcción del intelecto», no por ello varía en absoluto, subraya, ni la necesidad de enseñarlos como un saber que preexiste a los individuos ni el hecho de que deban ser aprendidos bajo la dirección de especialistas competentes. Discutir sobre los fundamentos últimos de las matemáticas y sobre la posibilidad de «lógicas alternativas» es una cosa, enseñar a los alumnos a razonar matemáticamente y juzgar la forma en que un alumno resuelve un problema de matemáticas es otra.

El mismo alegato en favor del didactismo reaparece en Mary Warnock (1977). La teoría kuhniana de los «paradigmas» carece de interés para el pedagogo, observa la autora, de no ser porque es necesario lograr primero que los alumnos adquieran unos conocimientos sólidos encuadrados en un marco conceptual de referencia determinado antes de sugerirles la existencia de posibilidades de pensamiento radicalmente diferentes. Es muy posible que en materia científica las teorías sean construcciones provisionales, llamadas a ser un día reemplazadas por otras. Pero para Mary Warnock este hecho no excluye en absoluto, como también subrayara Karl Popper (1972), la idea de objetividad, la existencia de un *corpus* de conocimientos aceptados colectivamente en un momento dado, depositados en documentos que funcionan como una memoria impersonal y pública, independientes de las adhesiones y de las expresiones de individuos particulares, y sobre cuya base es permanentemente posible la progresión del saber. De hecho, señala Warnock, la existencia históricamente atestiguada de «revoluciones científicas» puede llevar a los relativistas a creer que en cualquier momento todas las teorías son igualmente plausibles y que ninguna puede ser preferida objetivamente a cualquier otra. Ello supone ignorar la existencia en todo contexto espacio-temporal de esos *corpus* de conocimientos «estables, aceptados, establecidos». Para Mary Warnock el primer deber de los docentes es, en consecuencia, enseñar previamente lo que es conocido y que lleva en sí «la marca de la no-relatividad». En esto puede decirse que la autora se convierte en apologista, si no de una «ciencia normal» en el sentido kuhniano, sí al menos de una «didáctica moral», de una didáctica asentada en los aspectos mejor establecidos y más incontestables de la cultura intelectual.

Dado que el relativismo tiene consecuencias sobre el currículo (al que hace difícilmente justificable en cuanto elección de contenidos de enseñanza) y sobre la relación pedagógica (a la que hace difícilmente aceptable en cuanto relación de autoridad «asimétrica» entre docentes y alumnos), se comprende que conduzca también a privar a la evaluación escolar de una parte importante de sus fundamentos. El relativismo se aviene con la «teoría del etiquetaje», con la tesis según la cual los juicios escolares, las apreciaciones que realizan los docentes, los evaluadores, los examinadores y todos aquellos que detentan institucionalmente un poder de certificación y de orientación sobre los comportamientos o los resultados de los alumnos, funcionan de hecho como *labels* sociales, «etiquetas» sin valor objetivo (o cuyo poder de definición social es desproporcionado en relación con su valor objetivo), y que, por lo general, inducen lo que pretenden describir mediante un proceso típico de auto-verificación a posteriori. En esta negación de las diferencias objetivas (entre los alumnos y entre los conocimientos), en esta propensión que muestra el «sociológico-criticismo» (así designado por referencia a la crítica de Lénine contra el «empírico-criticismo») a reducir la realidad del mundo exterior a la percepción que de él tienen los individuos, a la definición que de él dan o a las predicciones que efectúan a su respecto, Anthony Flew (1976) percibe un resurgir sociológico del idealismo de Berkeley. Por su parte, Graham Dawson (1977) subraya que los juicios, las clasificaciones, las predicciones escolares no pueden ser reducidas a meros artefactos. Para este autor, el que sea posible efectuar una evalua-

ción diferencial de los alumnos, aunque sea de forma aproximativa y grosera, «debe tener forzosamente algo que ver con los propios alumnos», dice el autor en relación con la formulación de Pring sobre los gatos y los perros. ¿Es posible afirmar, siguiendo a L. Clark y H. Freeman (1979, a), que puesto que el juicio profesoral, al igual que el arbitraje deportivo, tiene generalmente un valor de sanción (y no solamente de descripción) equivale más a una enunciación «performativa» que a una «constativa», según la terminología de Austin (1962)? Ahora bien, esto no impide, responde Dawson (1979), que tal juicio pueda estar bien o mal fundado teniendo en cuenta las reglas del juego comúnmente admitidas: no por ello el poder de imponer un juicio a los demás denotará un poder para transformar en verdadero o justo lo falso o lo injusto. A uno y otro lado de los Pirineos no hay más que una verdad y una justicia. Según Dawson (1984), dos espejismos sustentan de hecho esta teoría del «etiquetaje» o del artefacto: la ilusión «performativista» (que confunde el decir y el hacer, o más exactamente el dicho y el decir, el dicho y el hecho de decir y el hecho de decir diciendo, sin dar cabida posible a la eventualidad de que los juicios puedan venir avalados por realidades y que no sean simples actos «illocutivos» y la ilusión «subjetivista» (que consiste en reducir la realidad a la representación que de ella tienen los individuos). Por ello, en el conflicto que frecuentemente parece oponer la sociología relativista al «sentido común», es preciso, según Dawson, dar resueltamente la razón a este último, y denunciar al mismo tiempo el efecto desmovilizador que teorías como éstas pueden ejercer sobre los docentes.

4. *Hacia una solución «concordatoria»*

La abundancia y la convergencia de las críticas suscitadas por el relativismo epistemológico explícito o latente de la «nueva sociología» (críticas formuladas no sólo por filósofos, como podría deducirse por los desarrollos teóricos expuestos precedentemente, sino también por ciertos sociólogos y teóricos del currículum, y por autores tanto marxistas como no marxistas), no pueden ciertamente servir como argumento para negar la posibilidad de una sociología del conocimiento ni la pertinencia de una sociología del currículum, pero apuntan ciertamente contra cualquier tentación «sociologista» en esta materia. Puede decirse que al aventurarse de esta manera dentro del territorio de la epistemología y en el de la teoría de la verdad, ciertos representantes de la «nueva sociología», al frente de los cuales figura el propio Young, han contribuido a debilitar su propósito creyendo situarlo en un registro «amplio», y han oscurecido la imagen de la sociología al reclamar para ella un área de competencia prácticamente ilimitada. Gerald Bernbaum formula sobre este punto unas observaciones muy esclarecedoras en su obra *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education* (1977). En su opinión, la sociología del conocimiento tiene ciertamente una serie de datos esenciales que aportar respecto a la forma de producción, difusión y legitimación de los conocimientos en el seno de la sociedad, al igual que la sociología del currículum puede arrojar una valiosa luz sobre los procesos de constitución de las materias escolares, los mecanismos de eva-

luación y de selección de competencias, los procesos de decisión relativos a la selección y la estructuración de los contenidos de enseñanza. Sin embargo, la cuestión de la validez epistemológica de los conocimientos es otra cuestión, una cuestión que se sustrae por definición a la competencia del sociólogo, y que tampoco podría ser abordada partiendo de criterios políticos como sugiere Young —de forma cuando menos confusa— a través de su noción de «compromiso». Por tanto, la argumentación de Bernbaum no se dirige contra la sociología, sino que en suma lo que plantea es la necesidad de definir con mayor precisión el dominio de actuación de esta ciencia y de proceder a un mejor reparto de funciones entre la sociología y la epistemología, solución que podría calificarse de «concordatoria».

Hacia una conclusión análoga conducen las observaciones formuladas por Denis Lawton en *Class, Culture and the Curriculum* (1975). En su opinión, es preciso establecer en cierto modo una clasificación dentro del aporte teórico de los «nuevos sociólogos», separando lo contestable de lo incontestable. En primer lugar, Lawton subraya el interés de la reflexión abierta por éstos acerca del papel que desempeñan los procesos de transmisión escolar en el mantenimiento de las desigualdades sociales y acerca de las apuestas sociales relativas a la estratificación de los conocimientos escolares. En cambio, la tesis que sostiene que las separaciones tradicionales entre las materias de enseñanza tienen necesariamente un carácter convencional o arbitrario, es, en su opinión, contestable: no se puede aceptar sin discusión tal o cual sistema de compartimentación, pero sí es posible a priori considerar que toda compartimentación está desprovista de fundamento intelectual. Otras dos tesis de la «nueva sociología» son, a su juicio, aún menos procedentes: la que considera que todos los conocimientos son puras «construcciones sociales», y la que reduce el concepto mismo de racionalidad a una convención. Para Lawson, la argumentación contra la razón desarrollada por los sociólogos relativistas es autocontradictoria (aquí reaparece el argumento filosófico del «*self-defeating paradox*» visto anteriormente). Además esta argumentación sería incompatible con ciertos datos antropológicos, lingüísticos o psicológicos recientes, como, por ejemplo, los trabajos de Piaget, de Chomsky y de Kohlberg, que sugieren la existencia de verdaderos «universales» transculturales. Y, por último, es profundamente desmovilizador tanto en el ámbito de la educación como en los de la investigación y la comunicación. Al distinguir de esta manera unas aportaciones de otras, al aislar los diferentes aspectos de un pensamiento que se pretendía global y dialéctico, al cribar el buen grano sociológico de la paja epistemológica. Al igual que Gurvitch (1966), cuyas advertencias contra cualquier uso reductor de la sociología del conocimiento evoca, Lawton busca en la crítica del sociologismo las condiciones para el reconocimiento del territorio que a la sociología le pertenece en cuanto ciencia.

III. RACIONALIDAD, RELATIVISMO Y CULTURA

La polémica que se desarrolló en Gran Bretaña durante los años setenta en torno a las implicaciones relativistas de la «nueva sociología de la educa-

ción», al igual que la suscitada más recientemente a propósito de las implicaciones del multiculturalismo, se inscriben en una problemática de alcance más vasto: la de las relaciones entre racionalidad, relativismo y cultura. Es innegable que la reflexión desencadenada a este respecto es profundamente deudora de las aportaciones originales de pensadores como Thomas Kuhn y Peter Winch y de las discusiones surgidas al calor de estas tesis (cf. K. Nielsen, 1974; F. Musgrove, 1982; N. Burtonwood, 1985, 1986).

Puede decirse que con el concepto de «paradigma» Kuhn (1962) propone una lectura «cultural» del funcionamiento de la razón científica. Un paradigma es, en efecto, un marco conceptual de aprehensión del mundo al cual se adhieren un conjunto de investigadores en un momento dado, y que está asociado a cierto número de procedimientos cognitivos típicos cuya adquisición puede ser comparada a un proceso de socialización. Es una modalidad de actividad científica que proporciona, a la vez, las preguntas pertinentes y las respuestas posibles, los métodos de investigación aceptables y los criterios legítimos de validación de los resultados. El principal rasgo que emparenta los paradigmas con representaciones culturales o visiones del mundo es su carácter de sistema cerrado, el hecho de que puedan defenderse, mediante todo tipo de dispositivos reductores, contra las intrusiones o las «anomalías» de lo real y, en consecuencia, el hecho de que sus insuficiencias heurísticas sólo aparezcan a posteriori, cuando otro paradigma ha tenido tiempo para madurar y ocupar el lugar del precedente mediante un proceso de ruptura revolucionaria que nunca podría justificarse plenamente en términos de racionalidad científica «positiva». Son conocidas las graves críticas formuladas particularmente por Karl Popper (1970, 1976), contra los conceptos de paradigma, de ciencia normal, de marco de referencia (cf., además, M. Hammersley, 1984; D. McNamara, 1979; M. Masterman, 1970; N. Perry, 1977), y también la respuesta de Kuhn (1970) precisando que la sustitución de un paradigma por otro puede tener valor de progreso si el nuevo tiene un mayor poder de predicción o de resolución de problemas, pero que no por ello este último será más verdadero en el sentido de «más conforme con lo real», ámbito que, pese a todo, permanece inaccesible.

De forma paralela a los trabajos desarrollados por Kuhn sobre la historia de las teorías científicas, la reflexión de Peter Winch (1958, 1964, 1970) en torno al pensamiento antropológico contribuyó en gran medida, durante los años sesenta, al desarrollo de la crítica contra la concepción unitaria y «absolutista» de la razón. Para este autor, lector del «segundo» Wittgenstein (1953), cada «forma de vida», como la religión o la magia, al igual que la ciencia, desarrolla criterios de racionalidad que le son propios, y no existe una «metalógica» que permita testar y jerarquizar las diferentes lógicas puestas en juego en los diferentes contextos prácticos. Por tanto, no existe ninguna razón para arrojar la religión y la magia, por ejemplo, a las tinieblas de lo «prelógico». Para Winch, estas observaciones son particularmente válidas como argumento contra cierto uso de los conceptos de racionalidad y de irracionalidad a los que suelen ser bastante propensos los etnólogos cuando describen prácticas sociales como

la brujería. En un sentido más general, tienen un valor de crítica radical contra todas las formas de etnocentrismo, en particular en materia de educación. ¿Quiere esto decir que, por tanto, todos los sistemas de explicación del mundo vienen a ser lo mismo, que en el dominio que les es propio —que es el de la descripción y la predicción de los fenómenos naturales— el pensamiento científico no es preferible al pensamiento mágico? Una importante polémica tuvo lugar en los países anglosajones en relación con las tesis de Winch (cf. D. R. Bell, 1967; M. Hollis, 1972; A. MacIntyre, 1967; H. Meynell, 1972; R. Horton, 1976). Ernest Gellner (1968, 1973) ha subrayado la dificultad de aceptar una teoría que sitúa en el mismo plano la creencia en la brujería y el rechazo de tal creencia y que pretende prohibir toda evaluación intercultural. En realidad, según Gellner, toda cultura es inevitablemente evaluadora, ya sea respecto a otras culturas o respecto a sus propias manifestaciones. Y para este autor (1968, 1982), al igual que para Charles Taylor (1982), la superioridad cognitiva de la civilización científico-industrial es un hecho innegable, irreductible a cualquier acusación de etnocentrismo.

Otros autores como Martin Hollis (1967, 1982) y Steven Lukes (1967, 1973, 1982) desarrollan lo que podría calificarse como una crítica «trascendental» del relativismo, al argüir que el mismo hecho de identificar diferencias entre las culturas, las lenguas o los tipos de racionalidad implica necesariamente, «de alguna manera», la existencia de un denominador común a todas ellas. Para comprender lo que dicen o lo que creen aquellos que parecen no responder a los mismos criterios de racionalidad que nosotros, es preciso al menos compartir con ellos una concepción de lo verdadero y de lo falso, estar de acuerdo si no con el contenido de los enunciados, sí al menos sobre la forma en que puede establecerse una demarcación entre un enunciado verdadero y un enunciado falso. Todo parece apuntar a que el reconocimiento de la pluralidad de las racionalidades y —como también subrayan W. Newton-Smith (1982) y Robin Horton (1979, 1982)— la misma posibilidad de una traducción, de una interpretación, de una comunicación intercultural, indicase, a un nivel más profundo, la unidad y la universalidad de la razón. Para Lukes y Hollis, existen al menos dos criterios universales, no tergiversados culturalmente, que permiten pronunciarse sobre la racionalidad de un enunciado o de una creencia: por una parte, su posibilidad de verificación empírica y, por otra, su consistencia lógica, su carácter no contradictorio. Estos dos criterios constituyen las condiciones últimas y verdaderamente transcendentales a las que está sujeto todo pensamiento.

Una vez planteadas la unidad y la universalidad de la razón epistémica, la intangibilidad del principio de no contradicción, la validez transcultural del procedimiento empírico-experimental, ¿se ha conseguido con ello evitar el relativismo? Gellner afirma la superioridad cognitiva intrínseca de la civilización científico-industrial, y Charles Taylor considera, por su parte, que el hecho de que la ciencia moderna aporte una mejor comprensión de la naturaleza que los sistemas de interpretación tradicionales es una evidencia que se impone en todas las culturas. Completamente de acuerdo. Pero la razón lógica, física

y técnica, la razón que triunfa en la tecno-ciencia, ¿es acaso la única razón posible? Junto a la razón analítica y técnica, proveedora de medios de previsión y de medios de dominación, resulta muy evidente la necesidad de dejar un espacio para lo que, con toda exactitud, es preciso denominar razón práctica, razón legislativa y justificadora, generadora de las normas y gestora de los símbolos que fundamentan o regulan la acción humana, y que tiene en la razón política, en la razón jurídica o en la razón pedagógica algunas de sus especificaciones. Ahora bien, esta razón práctica padece actualmente el embate del relativismo mucho más directamente que la razón lógica, física y técnica. En materia de educación, es preciso admitir que la amenaza de «deslegitimación» que pesa sobre todas las prácticas educativas no es tanto el producto del relativismo epistemológico como del relativismo cultural, que al proclamar la inconsistencia de los valores, el carácter arbitrario de los criterios éticos o estéticos, inserta en los fundamentos mismos de la empresa educativa la sospecha de un universal «¿y para qué?». Incluso los contenidos propiamente intelectuales no se ven libres de esta sospecha, pues no basta con establecer (o afirmar), en contra del relativismo epistemológico, la universalidad del pensamiento lógico y del procedimiento cognitivo racional para lograr por ello que dicho pensamiento o dicho procedimiento sean deseables y dignos de ser enseñados en las escuelas. La epistemología nunca conseguirá hacernos amar la verdad: el valor de verdad (de una proposición, de una teoría) es una cosa, el valor de *la* verdad es otra cosa muy distinta que concierne al terreno de la ética fundamental. Por este motivo cuando, en la búsqueda de una justificación del currículum, se consigue franquear el obstáculo del relativismo epistemológico, tan sólo se ha recorrido una mínima parte del camino.

Como subraya David Cooper (1980, p. 141), el relativismo cultural parece, con toda evidencia, ir en contra del sentido común: en nuestras elecciones más fundamentales evaluamos, preferimos, clasificamos y reclamamos el asentimiento de los otros de forma espontánea. Y, sin embargo, no hay nada más difícil que encontrar argumentos teóricos explícitos que permitan refutar directamente las tesis relativistas. Como máximo es posible contestarles con pruebas indirectas, con argumentos fragmentarios. Por ejemplo, sugiere Cooper, puede subrayarse la existencia de un importante núcleo de valores morales común a todas las sociedades, compatible de hecho con importantes divergencias interculturales o interindividuales relativas a la ejecución de las elecciones prácticas, o bien es posible observar que si ciertas obras literarias o artísticas disfrutaban de mayor audiencia y resonancia en ciertas sociedades que en otras, ello no implica en absoluto la adhesión a una concepción relativista del arte: la identificación de las obras maestras y la admiración que suscitan son fenómenos transculturales. Esta identificación, base tanto de toda comunicación como de toda evaluación interculturales, presupone evidentemente la existencia de «universales».

Es propio de todas las «querellas de los universales» ser interminables e inagotables. Sobre este punto, como sobre otros muchos, las aportaciones de la antropología resultan ambiguas y es posible aplicar una doble lectura, univer-

salista y relativista, incluso a los trabajos de un mismo autor, como demuestra Todorov (1986) a propósito de Claude Lévi-Strauss. En el pensamiento anglosajón contemporáneo existe una tensión perceptible entre los que acentúan el pluralismo irreductible de las culturas y aquellos que subrayan la existencia de convergencias, de similitudes que traspasan las fronteras étnicas, lingüísticas o ideológicas. Por tanto será posible encontrar, por un lado, autores que consideren que todo juicio que pueda emitirse —invocando por ejemplo la ideología de los derechos del hombre— sobre ciertos aspectos de culturas foráneas (como la de los «cortadores de cabezas» de Borneo), es un síntoma de imperalismo moral (cf. E. Leach, 1973; A. Pollis e I. Schwab, 1979) y, por otro lado, autores que reconocen la existencia de «universales» biológicos, psicológicos o axiológicos, fundamentos cuasi trascendentales de las comunicaciones y de las evaluaciones interculturales (cf., entre las contribuciones recientes, D. Bridges, 1975; C. R. Hallpike, 1976; R. Horton, 1979, 1982; I. C. Jarvie, 1975, 1984; P. H. Nowell-Smith, 1971; R. Scruton, 1986).

Es preciso reconocer que, en el terreno de la pedagogía, no se pueden juzgar las posturas defendidas por estas dos corrientes del pensamiento antropológico contemporáneo sin conceder más razón a una parte que a la otra, como tampoco es posible tenerlas por equivalentes. Por definición, la educación se inscribe necesariamente en un horizonte normativo, y esto es precisamente lo que distingue un proceso de educación de un proceso de información, de comunicación o de influencia de una persona sobre otra. Ciertamente, la educación supone todo esto —la información, la comunicación, el ejercicio de una influencia— pero siempre significa, además, algo más que esto. Lleva aparejada una idea de desarrollo, de perfeccionamiento, de transformación positiva del individuo (lo que debe entenderse referido a las propias potencialidades de éste, a su propio poder de auto-afirmación, connotación que la distingue del adiestramiento, del condicionamiento y del adoctrinamiento); postulando de esta manera en el mismo centro de su concepción, la presencia, explícita o implícita, activa o latente, del concepto de valor y de una jerarquía de los valores. Por este motivo el platonismo es, sin duda, una filosofía que de forma espontánea resulta más acorde con el principio mismo de la educación que el relativismo. Toda educación, ya sea autoritaria o liberal, sociocéntrica o individualista, aristocrática o plebeya, formalista o realista, se aviene con el mito de la Caverna, con la idea de una ascensión hacia la luz, de un áscesis liberadora, de una negación del ser inmediato y del contexto inmediato y, por último, de una supremacía de lo invisible. Sin el concepto de valor, sin la conciencia de una consistencia de los valores (consistencia que lleva también implícita la idea de universalidad), no es posible *sostener* una educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Adelstein, D., «“The Philosophy of Education”, or The Wisdom and Wait of R. S. Peters», en: Pateman, T. (ed.), *Counter Course: A Handbook for Course Criticism*, Harmondsworth, Penguin Books, 1972, pp. 115-139.
- Austin, J. L., *How to Do Things with Words*, London, Oxford University Press, 1962; traducción española: *Cómo hacer cosas con las palabras*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1990.
- Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, Paris, Presses Universitaires de France, 1949.
- Barnes, B., y Bloor, D., «Relativism, Rationalism and the Sociology of Knowledge», en: Hollis, M., y Lukes, S. (eds.): *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, 1982, pp. 21-47.
- Bell, D. R., «The idea of a Social Science», *The Aristotelian Society Supplement*, 41, 1967, pp. 115-132.
- Bernbaum, G., *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*, London, Macmillan, 1977.
- Bernstein, R., *The Restructuring of a Social and Political Theory*, Oxford, Basil Blackwell, 1976.
- Bloor, D., *Knowledge and Social Imagery*, London, Routledge and Kegan Paul, 1976.
- Bridges, D., «Understanding Others' Societies», en: Elliott, J. y Pring, R. (eds.): *Social Education and Social Understanding*, London, University Press, 1975, pp. 64-71.
- Burtonwood, N., «Kuhn and Popperas Contrasting Models for the Education of Ethnic Minority Pupils», *Educational Review*, 37, 2, 1985, pp. 119-130.
- *The Culture Conception Educational Studies*, Windsor, NFER-Windsor.
- Clark, C., «The Sociology of Knowledge: What It Is and What Is Not», *Oxford Review of Education*, 7, 2, 1981, pp. 145-155.
- Clark, J. y Freeman, H., «Michael Young's Sociology of Knowledge: Epistemological Sense, or Non-Sense?», *Journal of Further and Higher Education*, 3, 1, 1979 a, pp. 3-17.
- Clark, J. y Freeman, H., «Michael Young's Sociology of Knowledge: Criticisms of Philosophers of Education Reconsidered», *Journal of Further and Higher Education*, 3, 2, 1979 b, pp. 11-23.
- Cooper, D. E., *The Illusions of Equality*, London, Routledge and Kegan Paul, 1980.
- Dawson, G., «Keeping Knowledge Under Control: Philosophy and the Sociology of Educational Knowledge», *Journal of Further and Higher Education*, 1, 3, 1977, pp. 88-93.

- «Reply to John Clark and Helen Freeman», *Journal of Further and Higher Education*, 3, 3, 1979, pp. 69-74.
- «Objectivism and the Social Construction of Knowledge», *Philosophy*, 56, 3, 1984, pp. 414-423.
- «Unfitting Teachers to Teach: Sociology und the Training of Teachers», en: Flew, A. (ed.), *The Pied of Education*, London, The Social Affair Unit, 1981, pp. 43-60 y 81-83.
- Dixon, K. «Is Cultural Relativism Self-Refuting?», *British Journal of Sociology*, 28, 1, 1987, pp. 75-88.
- Durkheim, E., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses Universitaires de France, 1938 (2^{me} ed., ibid, 1969); traducción española: *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1982.
- Eisland, G., «Teaching and Learning as the Organization of Knowledge en: Young, M.F.D. (ed.): *Knowledge and Control*, London, Collier-Macmillan, 1971, pp. 70-115.
- Flew, A., *Sociology, Equality and Education: Philosophical Essays in Deffence of a Variety of Differences*, London, Macmillan, 1976.
- Fopp, R., «Cultural Relativism Reconsidered: A Response to F.C. White», *Educational Philosophy and Theory*, 16, 1, 1984, pp. 37-42.
- Freeman H. y Jones A., «Educational Research and Two Traditions of Epistemology», *Educational Philosophy and Theory*, 12, 2, 1980, pp. 1-20.
- Gellner, E., «The New Idealism - Cause and Meaning in the Social Sciences», en: Lakatos, I. y Musgrave, A. (eds.), *Problems in the Philosophy of Science*, Amsterdam, North Holland Publishing Co., 1968, pp. 337-406; reproducido en: Gellner E. (1973), *Cause and Meaning in the Social Sciences*, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 50-77.
- «Relativism and Universals», en: Hollis, M. y Lukes, S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Balckwell, 1982, pp. 181-200.
- Gladwin, T., *East is a Big Bird: Navigation and Logic on a Puluwatt Atoll*, Cambridge (Mass), Harvard University Press, 1970.
- Gorbutt, D.: «The New Sociology of Education for Teaching», 83, 1972, pp. 3-11.
- Gurvitch, G., «Problèmes de la Sociologie de la connaissance», en: Gurvitch, G. (dir.), *Traité de sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, tomo 2, 1960, pp. 103-136.
- *Les cadres sociaux de la connaissance*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966.

- Habermas, J., *Knowledge and Human Interests*, London, Heinemann, 1972; traducido de: *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1968; traducción española: *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus, 1988.
- Hallpike, C. R., «Is There a Primitive Mentality?», *Man*, 11, 2, 1976, pp. 253-270.
- *The Foundations of Primitive Thought*, Oxford, Clarendon Press, 1979.
- Hammersley, M., «The Paradigmatic Mentality: A Diagnosis», en: Barton, L. y Walker, S. (eds.), *Social Crisis and Educational Research*, London, Croom Helm, 1984, pp. 230-254.
- Hand, N., «The New Sociologist of Education and His Naïveté about Language; or, The Poetry of Sociology?», *Journal of Further and higher Education*, 1, 2, 1977, pp. 23-29.
- Harris, K., *Education and Knowledge*, London, Routledge and Kegan Paul, 1979.
- Hirst, P., «Liberal Education and the Nature of Knowledge», en: Archambaul, R. D. (ed.), *Philosophical Analysis and Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1965, pp. 113-140; reproducido en Hirst P.: *Knowledge and the Curriculum*, London, Routledge and Kegan Paul, 1974, pp. 30-53.
- Hollis, M., «The Limits of Irrationality», *Archives Européennes de Sociologie (European Journal of Sociology)*, 8, 2, 1967, pp. 265-271; reproducido en: Wilson, B. R. (ed.), *Rationality*, Oxford, Basil Blackwell, 1970, pp. 214-220.
- «Witchcraft and Winchcraft», *Philosophy of Social Sciences*, 2, 2, 1972, pp. 89-103.
- «The Social Destruction of Reality», en: Hollis, M. y Lukes S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, 1982, pp. 67-86.
- Hollis, M. y Lukes, S., «Introduction», en: Hollis, M. y Lukes, S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, 1982.
- Holt, J., *How Children Fail*, Harmondsworth, Penguin Books, 1964.
- Horton, R., «African Traditional Thought and Western Science», *Africa*, 37, i, pp. 50-71 y 37, 2, 1967, pp. 155-187; reproducido en: Young, M. F. D. (ed.), *Knowledge and Control*, London, Collier-Macmillan, 1971, pp. 208-266.
- «Neo-Tylorianism: Sound Sense or Sinister Prejudice», *Man*, 3, 4, 1968, pp. 625-634; reproducido en: Beck, J. y al. (eds.), *Worlds Apart: Readings for a Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan, 1976, pp. 548-560.
- «Professor Winch on Safari», *Archives Européennes de Sociologie (European Journal of Sociology)*, 17, 1, 1976, pp. 157-180.

- «Material-Object Language and Theoretical Language: Towards a Strawsonian Sociology of Thought», en: Brown, S.C. (ed.), *Philosophical Disputes in the Social Sciences*, Brighton, Harvester Press, 1979, pp. 1927-224

- Horton, R., «Tradition and Modernity Revisited», en: Hollis, M. y Lukes, S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, 1982, pp. 201-260.

- Isambert, F., «Un "programe fort" en sociologie de la science?», *Revue Française de Sociologie*, 26, 3, juillet-septembre, 1985, pp. 485-508.

- Jarvie, I. C., «Cultural Relativism Again», *Philosophy of Social Sciences*, 5, 3, 1975, pp. 342-353.

- *Rationality and Relativism: In Search of a Philosophy and History of Anthropology*, London, Routledge and Kegan Paul, 1984.

- Jenks, C., «Powers of Knowledge and Forms of the Mind», en: Jenks, C. (ed.), *Rationality, Education and the Social Organization of Knowledge: Papers for a Reflexive Sociologie of Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1977, pp. 23-28.

- Keddie, N., «Education as a Social Construct», en: Jenks, C. (ed.), *Rationality, Education and the Social Organization of Knowledge: Papers for a Reflexive Sociologie of Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1973 b, pp. 9-22.

- Kleinig, J., *Philosophical Issues in Education*, London, Croom Helm, 1982.

- Knigh, S., «Three Varieties of Cultural Relativism», *Educational Philosophy and Theory*, 16, 1, 1984, pp. 23-36.

- Kuhn, T. S., *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1962. Traducción española: *Estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1975.

- «Reflections on my Critics», en: Lakatos, I. y Musgrave, A., (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, 1970, pp. 231-278.

- Lawton, D., *Class, Culture and the Curriculum*, London, Routledge and Kegan Paul, 1975.

- Leach, E., *The integration of Minorities*, London, Monority Rights Group, 1973.

- Lukes, S., «Some Problems About Rationality», *Archives Européennes de Sociologie (European Journal of Sociology)*, 8, 2, 1967, pp. 247-264; reproducido en Wilson, B. R. (eds), (1970), *Rationality*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 194-213.

- «On the Social Determination of Truth», en: Horton, R. y Finnegan, R. (eds.), *Modes of Thought: Essays in Thinking in Western and Non-Wersten Societies*, London, Faber, 1973, pp. 230-248.

- «Relativism in its Place», en: Hollis, M. y Lukes, S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, 1982, pp. 261-305.
- Macintyre, A., «The Idea of a Social Science», *The Aristotelian Society Supplement*, 4, 1; reproducido en: Wilson, B. R. (ed.) (1970), *Rationality*, Oxford, Basil Blackwell, 1967, pp. 112-130.
- Mcnamara, D., «Paradigm Lost: Thomas Kuhn and Educational Research», *British Educational Research Journal*, 5, 2, 1979, pp. 167-173.
- Marshall, J., Peters, M. y Sheppard, M., «Self Refutation Arguments Against Young's Epistemologie», *Educational Philosophy and Theory*, 14, 2, 1981, pp. 43-50.
- Masterman, M., «The Nature of a Paradigm», en: Lakatos, J. y Musgrave, A. (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, 1970, pp. 59-89.
- Matthews, M., *The Marxist Theory of Schooling*, London, Routledge and Kegan Paul, 1980.
- Meynell, H., «Truth, Witchcraft and Professor Winch», *The Heythrop Journal*, 13, 1972, pp. 162-172.
- Mills, C. W., «Language, Logic and Culture», *American Sociological Review*, 4, 5, 1939, pp. 670-680; reproducido en: Beck, J. y al. (eds.) (1976), *Worlds Apart: Readings for a Sociology of Education*, London, Collier-Mcmillan, pp. 515-525.
- «Methodological Consequences of the Sociologie of Knowledge», *American Journal of Sociology*, 46, 3, 1940, pp. 316-330.
- Musgrove, F., *Education and Anthropology: Other Cultures and the Teacher*, Chichester, Wiley, 1982.
- Newton-Smith, W., «Relativism and the Possibility of Interpretation», en: Hollis, M. y Lukes, S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, 1982, pp. 106-122.
- Nielsen, K., «Rationality and Relativism», *Philosophy of the Social Sciences*, 4, 4, 1974, pp. 313-331.
- Nowell-Smith, P. H., «Cultural Relativism», *Philosophy of the Social Sciences*, 1, 1, 1971, pp. 1-17.
- Perry, N., «A Comparative Analysis of Paradigm Proliferation», *British Journal of Sociology*, 28, 1, 1977, pp. 38-50.
- Peters, R. S., «Education as Initiation», en: Archambault, R. D. (ed.), *Philosophical Analysis and Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1965, pp. 87-111.

- *Ethics and Education*, London, Allen and Unwin, 1966.
- «Education and the Educated Man», *Proceedings of the Philosophy of Education of Great Britain*, 4, 1966, 1970, pp. 5-20; reproducido en: Dearden, R. F., Hirst, P. y Peters, R.S. (eds.) (1972), *Education and the Development of Reason*, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 3-18.
- «The Justification of Education», en: Peters, R. S. (ed.), *The Philosophy of Education*, Oxford, Oxford University Press, 1973, pp. 329-367.
- Pollis, A. y Schwab, L., *Human Rights: Cultural and ideological Perspectives*, New York, Praeger, 1979.
- Popper, K., *The Open Society and Its Enemies*, London, Routledge and Sons, 1945; traducción española: *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1892.
- «Normal Science and Its Dangers», en: Latakos, I. y Musgrave, A. (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, 1970, pp. 51-58.
- *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*, Oxford Clarendon Press, 1992; traducción española: *Conocimiento objetivo*. Madrid, Tecnos, 1988.
- «The Myth of the Framework», en: Freeman, E. (ed.), *Essays in Honour of Paul Arthur Schilpp*, La Salle (111.), Open Court, 1976, pp. 3-48.
- Pring, R., «Knowledge out of Control», *Education for Teaching*, 89, 1872, pp. 19-28.
- Sarup, M., *Marxism and Education*, Routledge and Kegan Paul, 1978.
- Scruton, R., «The Myth of Cultural Relativism», en: Palmer, F. (ed.), *Anti-Racism: an Assault on Education and Value*, London, The Sherwood Press, 1986, pp. 127-135.
- Siegel, H., «Relativism Refuted», *Educational Philosophy and Theory*, 14, 2, 1982, pp. 47-50.
- Taylor, C., «Rationality», en: Hollis, M. y Lukes, S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, 1982, pp. 97-105.
- Todorov, T., «Lévi-Strauss entre universalisme et relativisme», *Le Débat*, 42, novembre-décembre, 1986, pp. 173-192.
- Warnock, M., *Schools of Thought*, London, Faber and Faber, 1977.
- Watt, A. J., «Sense and Relativism», *Educational Philosophy and theory*, 6, 1, 1982, pp. 1-11.
- Weckert, J., «Is Relativism Self-Refuting?», *Educational Philosophy and Theory*, 16, 2, 1984, pp. 29-42.

- White, F. C., «Knowledge and Relativism, I», *Educational Philosophy and Theory* 14, 1, 1982 a, pp. 1-13.
- «Knowledge and Relativism, II», *Educational Philosophy and Theory*, 14, 2, 1982 b, pp. 1-13.
- «On Total Relativism: A Rejoinder», *Educational Philosophy and Theory*, 16, 2, 1984, pp. 43-44.
- White, J. y Young, M. F. D., «The Sociology of Knowledge. A Dialogue Between John White and Michael Young, Part One», *Education for Teaching*, 98, 1975, pp. 4-13.
- «The Sociology of Knowledge. A Dialogue Between John White and Michael Young, Part Two», *Education for Teaching*, 99, 1976, pp. 50-58.
- Winch, P., *The idea of a Social Science and Its Relation to Philosophy*, London, Routledge and Kegan Paul, 1958.
- «Understanding a Primitive Society», *American Philosophical Quarterly*, I, 4, 1964, pp. 307-324; reproducido en: Wilson, B. R. (ed.), *Rationality*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 78-111.
- «The Idea of Social Science», en: Wilson, B. R. (ed.), *Rationality*, Oxford, Basil Blackwell, 1970, pp. 1-17.
- Wittgenstein, L., *Philosophical Investigations*, Oxford, Basil Blackwell, 1953; traducción española: *Investigaciones filosóficas*. Barcelona, Crítica, 1988.
- Yardley, C., «A Teacher's View», *Forum, For the Discussion of New Trends in Education*, 17, 3, 1975, pp. 99-102.
- Young, M. F. D. (ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan, 1971 a.
- «Introduction: Knowledge and Control», en: Young, M. F. D. (ed.): *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan, 1971 b, pp. 1-17.
- «An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge», en: Young, M. F. D. (ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan, 1971 c, pp. 19-46.
- «Educational Theorizing: A Radical Alternative», *Education for Teaching*, 91, 1973 c, pp. 7-11.

- «Taking Sides Against the Probable: Problems of Relativism and Commitment in Teaching and The Sociology of Knowledge», *Educational Review*, 25, 3, 1973 b, pp. 210-222; reproducido en: Jenks, C. F. (ed.) (1977), *Rationality, Education and the Social Organisation of Knowledge: Papers for a Reflexive Sociology of Education*, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 86-89.
- «Curriculum Change: Limits and Possibilities», *Educational Studies*, 1, 2, 1975, pp. 129-138; reproducido en: Young, M. F. D. y Whitty, G. (eds.) (1977), *Society, State and Schooling*, Lewes, The Falmer Press, pp. 236-252.

M O N O G R A F I C O

(RE)CLAMACIÓN DE PRAGMATISMO PARA LA EDUCACIÓN (1)

CLEO H. CHERRYHOLMES (*)

«Para nosotros [los pragmatistas], todos los objetos están siempre ya contextualizados... No se trata de extraer un objeto de su antiguo contexto y examinarlo de forma aislada para ver en qué nuevo contexto podría encajar... En cuanto abandonamos la oposición tradicional entre contexto y cosa contextualizada, no hay modo de dividir las cosas entre las que son lo que son independientemente del contexto y las que dependen de un contexto; no hay modo de dividir el mundo en cosas duras y textos viscosos, por ejemplo» (Richard Rorty, 1991, pp. 97-98).

Es discutible que a finales del siglo XX muchos responsables de la formación del profesorado intenten ignorar el contexto en el cual viven y actúan porque han adquirido una visión social científica y profesionalizada de la «objetividad», la «racionalidad», la «planificación» y el «control». También es discutible que los diversos pragmatismos de William James y John Dewey, Richard Rorty y Cornell West, y Nancy Fraser y John Murphy, entre otros, puedan ser útiles para oponerse a estas ideas y a las prácticas a las que conducen. Este trabajo trata del pragmatismo, el postestructuralismo y la educación.

Para empezar, conviene hacer dos observaciones generales. Primero, que hay conexiones que vinculan el pragmatismo con el pensamiento y la crítica postestructural, que conectan a William James y John Dewey con Michel Foucault y Jacques Derrida. Yo estoy plenamente de acuerdo con Richard Rorty cuando afirma que «los pragmatistas y los derridanos (deconstruccionistas)

(*) Universidad del Estado de Michigan.

(1) Este trabajo es una versión abreviada y revisada del capítulo 8 del libro de Cleo H. Cherryholmes titulado *Power and Criticism: Poststructural Investigation in Education*, Nueva York y Londres, Teachers College Press, 1988.

son, en realidad, aliados naturales» (1985, p. 135). Las ideas postestructurales y postmodernas tienen mucho que ofrecer a los pragmatistas. A principios de siglo, James y Dewey señalaron importantes aspectos del pragmatismo; los pragmatistas son antirrepresentacionistas, antifundacionalistas, antiesencialistas, falibilistas y pluralistas, y se orientan hacia el futuro. Pero también es posible que estos primeros pragmatistas fueran demasiado optimistas sobre la esperanza en la ciencia (Dewey), que exageraran la conexión entre el pragmatismo y la religión (James) y que ignoraran las condiciones materiales necesarias para la investigación y la materialización de la investigación y del propio discurso (James y Dewey). Los trabajos de Michel Foucault y Jacques Derrida, entre otros, suponen una importante aportación al pragmatismo, aunque estas aportaciones no se realicen directamente, lo que añade riqueza y profundidad a las concepciones pragmáticas. La siguiente versión del pragmatismo, que yo denomino pragmatismo crítico, empieza reconociendo la conexión entre estos dos tipos de pensamiento. En segundo lugar, el pragmatismo en su uso cotidiano se asocia al instrumentalismo, al espíritu práctico, al deseo de eficiencia, a la conveniencia simple y al deseo de que funcionen las cosas. Esta es la ocasión de reivindicar un pragmatismo crítico para la educación que lo distinga de estas relaciones ordinarias.

Recientemente, algunos escritores han descrito a los pragmatistas como irónicos liberales (Rorty, 1989), naturalistas críticos (Shapiro, 1990) a legitimistas críticos (Connolly, 1987); o han reclamado un pluralismo pragmático (Hassan, 1987), un pragmatismo profético (West, 1989) o un pragmatismo democrático-socialista-feminista (Fraser, 1989); o han sugerido la posibilidad de un pragmatismo dialéctico (Garrison, 1991). Otros quizá insistan en un pragmatismo estético y, al hacerlo, seguirán el argumento de McDermott según el cual la estética de la vida cotidiana «constituye el núcleo dramático de la filosofía de Dewey» (1981, p. 525). En la obra de los primeros pragmatistas pueden encontrarse elementos, o al menos indicios, de ironía, crítica, naturalismo, democracia, socialismo, dialéctica y estética, aunque falta el feminismo. Por muchas razones, estos autores contemporáneos y otros decidieron subrayar y explorar algunas facetas del pragmatismo en detrimento de otras; y ello sin duda por motivos pragmáticos. No es de extrañar que se produjera tal diversidad, ya que ésta perfila e invita al pragmatismo. Los pragmatistas suponían y valoraban una serie de concepciones. Una posibilidad para el desarrollo futuro del pragmatismo, la que yo prefiero, consistiría en que estas y otras versiones especializadas del pragmatismo, entre ellas la que se describe más adelante, se retiraran eventualmente a un segundo plano y juntas reclamaran los significados históricos y contemporáneos del pragmatismo frente a las asociaciones vulgarizadoras que existen actualmente.

PENSAMIENTO POSTESTRUCTURAL Y PRAGMATISMO CRÍTICO

Existen diversos vínculos entre el análisis postestructural y el pragmatismo crítico. Todos tenemos una situación histórica y cultural determinada y esta-

mos enfrentados a acontecimientos históricos, tendencias y objetos cuyo significado requiere una continua interpretación y reinterpretación. Es posible que la aparente autonomía de nuestro esfuerzo por producir conocimiento y control sea, a menudo, ficticia e ilusoria, producto de nuestro marco histórico. Nuestras prácticas discursivas sociales y educativas se derivan, sustancialmente, de los efectos del poder y su ejercicio. Además, el sentido que damos a nuestra vida, a nuestros textos y a las prácticas discursivas está dispersándose y aplazándose continuamente, exigiendo por su parte una interpretación y reconstrucción. Elegimos y actuamos sin el provecho de victorias positivistas. Nuestras elecciones y acciones son, en su totalidad, respuestas pragmáticas a situaciones en las que nos encontramos a nosotros mismos y en las que también nos encuentran los demás. En el epígrafe de este trabajo, Rorty nos conmina a abandonar la oposición entre los objetos y su contexto; en otro lugar lo expresa de esta manera:

«Se supone que los pragmatistas tratan todo como un asunto de elección de contexto y no como un asunto de propiedades intrínsecas. Disuelven los objetos en funciones, las esencias en focos momentáneos de atención, el conocimiento en éxito en la confección de un tejido de creencias, y los deseos en pliegues más suaves y elegantes» (1985, p. 134).

Nuestras elecciones y nuestros actos están basados en visiones de lo que es bello, bueno y verdadero, y no en certidumbres fijas, estructuradas, morales u objetivas. El análisis postestructural contribuye a la crítica, que es a veces radical, de nuestras elecciones pragmáticas.

Frente al pragmatismo crítico, otra orientación pragmática valora la eficiencia funcional y la conveniencia, así como un bajo nivel de practicidad. Se trata de un pragmatismo vulgar, que establece como premisa la aceptación irreflexiva de las posturas, convenciones, normas y prácticas discursivas explícitas o implícitas que encontramos a nuestro alrededor. Es un pragmatismo que se aleja del contexto, o mejor, que se alejaría del contexto si esto fuera posible. Rochberg-Halton (1986) lo describe del siguiente modo: «Resulta demasiado fácil asociar el pragmatismo con los usos corrientes que ha adquirido la palabra, considerando que "pragmático" significa simplemente útil o conveniente» (p. 4). El pragmatismo vulgar es reproductivo socialmente y reproduce instrumental y funcionalmente significados aceptados y organizaciones convencionales, instituciones y modos de hacer las cosas para bien o para mal que, deliberadamente o no, reproducen el contexto.

La distinción entre emitir un juicio y ser crítico aclara algunas diferencias entre el pragmatismo vulgar y el crítico. Al emitir un juicio formulamos una opinión o hacemos una estimación o bien tomamos una decisión al aplicar criterios o posturas determinadas. Cuando somos críticos, consideramos dichos criterios y posturas como problemáticos en sí mismos. El pragmatismo crítico se produce cuando en nuestras elecciones aparece una sensación de crisis, cuando aceptamos que nuestros modelos, creencias, valores, textos guía y las pro-

pías prácticas discursivas requieren evaluación y una nueva estimación. El pragmatismo crítico cambia explícitamente el contexto cuando reconoce que el objeto y el contexto, el texto y el contexto, no pueden distinguirse claramente entre sí, ni podemos intentar oponerlos de ese modo. Posteriormente, sin embargo, el análisis postestructural y la crítica que produce un pragmatismo crítico se convierten en un pragmatismo que es tan crítico, ilimitado, radical, visionario y utópico o tan corriente, limitado, conservador, convencional y tradicional como queramos.

El pragmatismo vulgar se produce cuando se persigue la eficiencia en ausencia de la crítica. El análisis razonado de Tyler (1949) y la taxonomía de los objetivos educativos (1956) de Bloom y otros se han interpretado a menudo en esos términos, como búsqueda de la eficiencia en un momento de ausencia crítica. Dichas interpretaciones y aplicaciones no tratan de lo apropiado de los objetivos o de los contenidos, sino de cómo organizarse mejor, cómo conseguir que todo el mundo sea más responsable y cómo producir resultados tradicionalmente valorados de forma más eficiente. Esto, caracteriza por ejemplo, el avance de las propuestas de la reforma educativa que muestran una creciente confianza en las pruebas para la valoración de los resultados educativos. Por ello, las pruebas estandarizadas de rendimiento se convierten en modelos mediante los cuales se evalúa a alumnos, profesores, escuelas, e incluso el rendimiento del sistema. Se trata de elevar las puntuación de las pruebas. El problema radica en la eficiencia. El lenguaje es el de la eficacia desde el punto de vista del coste: ¿cómo podemos obtener más producción a partir de unos recursos determinados? O, dado un incremento de recursos, ¿cómo podemos elegir la estrategia o estrategias educativas más eficaces en relación con el coste?

El pragmatismo vulgar es un funcionalismo indomado y refuerza lo que ya está en su lugar, tal como lo que se considera conocimiento autoritario, métodos de evaluación y excelencia educativa. Este tipo de resultados orientados a la producción, al centrarse en organizaciones e instituciones (prácticas de discurso) para mantenerse y hacerse más eficientes, se apartan del contexto, de las dislocaciones entre casa y escuela experimentadas por los hijos de las minorías o de las familias desfavorecidas, de las desigualdades sociales y económicas existentes y de los valores convencionales que ignoran o desprecian a los marginados social o económicamente. A veces, dichas propuestas reformistas demuestran ignorancia del contexto social que proporciona la propia escuela a quienes trabajan y actúan en ella, y que está constituido por los administradores escolares y por la Administración (Sarason, 1990; Fullan, 1991).

El pragmatismo vulgar que persigue la eficiencia sin crítica actúa a menudo a favor de los ya favorecidos, mientras que retóricamente dice ayudar a los más desfavorecidos.

ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS CRÍTICAS

Existen estrategias mediante las cuales se pueden leer, interpretar, criticar, hablar, escribir y evaluar algunos aspectos al menos del ejercicio y los efectos del poder. Estas estrategias pueden utilizarse de forma crítica y pragmática desde las aulas para trabajar en proyectos de investigación dirigidos a programas de formación del profesorado. Dichas estrategias no proponen que los teóricos investigadores digan a los profesores lo que tienen que hacer. No proponen que los políticos digan a los responsables de la formación del profesorado lo que tienen que hacer. No proponen tampoco que los responsables de la formación del profesorado digan a los estudiantes de Magisterio en prácticas y a los futuros profesores lo que tienen que hacer. Proponen que *cada cual* recapacite sobre lo que dice y lo que hace. Recapacitar puede rejuvenecer el compromiso con las prácticas de discurso convencionales o puede llevar a algo bastante distinto. Es necesario, sin embargo, sacar partido de posibles opciones para identificar y criticar los temas que se favorecen en textos y contextos, así como los temas que se silencian. Se favorecen los temas textuales y contextuales porque, entre otras cosas, están apoyados por las disposiciones del poder y apoyan orientaciones ideológicas. El ejercicio de poder que no tiene principio produce textos y contextos que no tienen autores. Para manejarlos, los leemos, interpretamos y criticamos constantemente mientras nos manifestamos sobre ellos y los evaluamos. Aunque la lectura, la interpretación, la crítica, la comunicación y la evaluación entre el poder y la historia, tanto en su conjunto como por separado, constituyen una lista suficiente o incluso completa de lo que puede abarcar el pragmatismo crítico, merece la pena, sin embargo, (re)considerarlos desde la perspectiva de la educación contemporánea.

LECTURA

El consumo y la producción textuales son importantes en la educación contemporánea, aun cuando esto último quizá sea menos sabido (2). Los textos y las prácticas de discurso nos reclaman valores, categorías, evaluaciones y conocimientos. Existen para que los consumamos, los aceptemos y actuemos sobre ellos, y somos quienes somos, en un sentido importante, individual y colectivamente, gracias a ellos. Leyendo atentamente los textos que tenemos ante nosotros, así como nuestras prácticas de discurso, el mundo, y nosotros mismos adquirimos la aptitud de contar sus historias y las nuestras. Scholes lo expone así:

«Nos interesamos por los textos por varias razones, una de ellas, y no la menos importante, porque nos proporcionan noticias que alteran nuestra manera de interpretar las cosas. De no ser así, el Evangelio y las enseñanzas de Karl

(2) Scholes desarrolló las ideas de las tres secciones siguientes en *Textual Power*, 1985, capítulo 2.

Marx habrían caído en saco roto. El poder de los textos es, en definitiva, el poder de cambiar el mundo» (Scholes, 1985, p. 165).

Las demandas estructurales gozan cada vez de mayor importancia en las investigaciones publicadas, en las propuestas de subvenciones, en los seminarios de desarrollo del personal, en los programas de formación del profesorado, en las pautas del currículo y en los programas de exámenes. Los convenios que establece el poder pueden ser a menudo arbitrarios, tal como defiende y estructura Foucault, o ficticios, como sostiene Derrida, pero su historia es importante en la organización y funcionamiento de nuestro mundo social. Parece importante, pues, que leamos más atentamente lo que encontramos a nuestro alrededor, así como lo que generalmente se considera nuestro conocimiento ortodoxo en el terreno de las artes, las humanidades, las ciencias sociales y naturales y las matemáticas.

La lectura es un paso en la práctica y en la producción textuales:

«Nuestro trabajo *no* consiste en intimidar a los alumnos con nuestra propia y superior producción textual; consiste en mostrarles los códigos de los que depende toda producción textual y fomentar su propia práctica textual» (Scholes, 1985, pp. 24-25).

La lectura requiere conocimientos, así como destreza:

«La supuesta destreza para la lectura está realmente basada en el conocimiento de los códigos que eran operativos en la composición de cualquier texto dado y en la situación histórica en que se compuso dicho texto» (Scholes, 1985, p. 21).

Es necesario tanto el conocimiento de sí mismo como el conocimiento de la propia sociedad, cultura, tradiciones, política, economía y códigos lingüísticos.

La alfabetización técnica, mediante la cual somos capaces de reproducir palabras de una página, es sólo uno de los aspectos del consumo y de la producción de textos. La lectura produce textos *dentro* de otros textos (Scholes, 1985, capítulo 1). Las historias de un texto, discurso o práctica son coherentes porque conectan con códigos del lenguaje, de la cultura y de la sociedad. Este es un argumento del análisis razonado del desarrollo curricular de Tyler. La planificación y el desarrollo del currículo deben ser ordenados, organizados y responsables. Al organizar el currículo y ponerlo en orden, la labor de los profesores resultará más eficiente. Además, el contenido del currículo cubierto de forma sistemática ayudará a los alumnos a aprender de forma más eficiente. Si no se produce el aprendizaje esperado, se pueden introducir cambios y correcciones. Puede que esto no resulte muy interesante, pero muchos lo consideran plausible y persuasivo.

Leemos y consumimos textos y prácticas de discurso cuando podemos contar sus historias, las historias que están dentro de la propia cultura, la sociedad, el gobierno, la economía, la literatura, el arte, el sexo, la raza, la religión o la profesión. Todos nosotros consumimos continuamente textos, aunque con diferentes propósitos, grados de atención, niveles de complejidad, estados incompletos y de dominio. Las historias de los libros de texto elementales, los resultados de las investigaciones, las formulaciones teóricas, los informes de la práctica, las construcciones teóricas y su medida, así como las decisiones curriculares, pueden contarse de forma distinta. Pueden contarse en función de la historia de la política nacional, de la tecnología, de la industria y de las élites sociales; o en función de formulaciones teóricas como, por ejemplo, explicaciones de comportamientos y resultados discretos; o en función de la consideración de la enseñanza como formación en las ideas dominantes y aceptadas del conocimiento y la sociedad, y en función del contenido del currículo, lineal, acumulativo y estructurado. Estas historias se superponen. Sin embargo, el hecho de que los textos dentro de los textos sean múltiples, superpone temáticamente puentes entre la lectura y la interpretación. La lectura no es categóricamente distinta de la interpretación y de la crítica, y estas dos últimas no son independientes entre sí.

INTERPRETACIÓN

La interpretación se puede elaborar sobre la lectura o sobre interpretaciones o críticas anteriores. La interpretación produce *textos sobre textos*, es la tematización de un texto (Scholes, 1985, p. 29)

«Al tematizar un (...) texto nos trasladamos del nivel de los acontecimientos específicos narrados (...) a un nivel más general de tipos sociales y valores éticos (...) La enseñanza de la interpretación —*textos sobre textos*— debe incluir los principios básicos reconocidos por nuestra práctica institucional. Es decir, necesitamos dotar (nosotros mismos) a nuestros alumnos de las estrategias aceptadas para trasladarse del seguimiento de la narración (“dentro”) a la tematización (“sobre”). (pp. 29 y 31).

Puesto que podemos contar una historia sin identificar sus códigos temáticos subyacentes, la interpretación se obtiene de «lo dicho y leído a lo no dicho» (p. 32). La interpretación sitúa las historias y las narraciones en contextos más amplios que una secuencia de acontecimientos. En la historia sobre el texto dentro del texto del análisis razonado de Tyler, los temas sociales, culturales y profesionales incluyen las siguientes ideas: el progreso es posible, el progreso es lineal, la planificación lineal es eficiente, la evaluación sistemática mejora la eficiencia, la búsqueda de la eficiencia es valiosa tanto intrínseca como extrínsecamente, y, dado que los cuerpos de conocimiento autorizados contienen implícitamente primeros principios válidos o fines educativos es innecesario

sario discutirlos. Estas ideas enlazan con temas más amplios, como los ideales de ilustración y progreso, racionalidad, control y conocimiento acumulativo; utilitarismo, positivismo lógico y empirismo, así como responsabilidad individual. La historia según el análisis razonado de Tyler tiene sentido porque su lenguaje, sus códigos sociales y sus temas son familiares, aunque no siempre explícitos. Por ello no es sorprendente que temas razonables y plausibles dentro de una cultura, por ejemplo, en el marco angloamericano, resulten a menudo extraños y poco convincentes para los que tienen bases culturales diferentes, y a la inversa.

La práctica textual que sólo produce textos dentro de textos y prácticas de discurso no dista mucho del pragmatismo vulgar en el que se anima a los lectores a convertirse en parásitos, en estructuras existentes despersonalizadas. La lectura como experiencia va más allá de la asimilación textual para llegar a la interpretación y a la crítica en la que los individuos exploran las múltiples voces de posibilidades textuales. Los textos y las prácticas de discurso tienen más de una voz porque a menudo cuentan más de una historia, cada una de las cuales puede tener más de una interpretación, que, a su vez, puede estar sujeta a más de un análisis crítico. Sin embargo, no podemos atribuir sin más cualquier historia a un texto o práctica de discurso, porque las oportunidades y limitaciones de las historias que podemos contar y el modo en que podemos interpretarlas y criticarlas están determinadas por las palabras que están escritas en la página, por la base cultural, por los acontecimientos históricos, por las actividades profesionales y por los descubrimientos de la investigación; por las normas y actividades cotidianas de nuestros discursos y prácticas.

La interpretación resuena al compás de las ideas de Dewey sobre la experiencia y la educación. En *The Child and the Curriculum* (1912/1977) escribió:

«Desarrollo no significa simplemente sacar algo de la mente. Lo que se busca realmente es un desarrollo de la experiencia y hacia el interior de la experiencia. (...) No hay, pues, nada definitivo sobre la interpretación lógica de la experiencia. Su valor no reside en sí mismo; su significado es el del punto de vista, la perspectiva, el método... No es posible desviar la propia actividad, porque toda actividad tiene lugar en un medio, en una situación, y en referencia a sus condiciones. Pero, de nuevo, no es posible la imposición de la verdad desde fuera, la introducción de la verdad desde el exterior» (pp. 182, 184 y 188).

Las actividades interpretativas se contradicen con los intentos de descontextualizar el conocimiento que se muestra a los niños en las escuelas, así como con los intentos de descontextualizar el conocimiento teórico. Las presiones descontextuales y ahistóricas siguen siendo fuertes. Dicho de forma muy simple, son un elemento dominante en la educación contemporánea.

Sorprendentemente, o tal vez no demasiado sorprendentemente, el análisis estructural, con su astucia y su método, contribuye a la interpretación porque identifica categorías valoradas y no valoradas dentro de las cuales se organizan y elaboran los textos y se llevan a cabo las prácticas discursivas. Aceptemos, por un momento, dos afirmaciones estructuralistas: 1) las categorías textuales son relativamente fijas durante un tiempo, y 2) los significados están determinados por las relaciones entre esas categorías. Puesto que el análisis estructural identifica diferencias binarias, metáforas, modelos, modos de argumentación, inferencias y repeticiones, se traslada de la historia y la narración al fondo. En ese caso, cuando se amplía una interpretación estructural, Scholes (1985) defiende que «la interpretación última... debe pasar la observación de los códigos culturales a la comprensión de la actitud que adopta el autor del texto respecto a dichos códigos» (p. 34). Dicho de otro modo, ¿apoya el autor de la historia o el profesional la estructura propuesta?, ¿ofrece un comentario distanciado o intenta acabar con él?

Las interpretaciones pueden presionar en direcciones diferentes. La vinculación de la historia en el análisis razonado de Tyler a temas más amplios puede llevarnos a recurrir al pensamiento neomarxista, a la teoría de la elección racional, a los enfoques de la dirección científica o a la investigación de la eficacia de los profesores. Aunque los análisis estructurales tienen un interés relativo e incompleto, disperso y aplazado, son útiles para identificar los valores subyacentes y los compromisos. ¿Ayuda la crítica a resolver esta multiplicidad de voces? Sí y no.

CRÍTICA

La crítica se elabora a partir de interpretaciones, lecturas y otras críticas de una forma no muy diferente a como se elabora la interpretación a partir de lecturas, críticas y otras interpretaciones. La crítica produce lecturas variadas; para Scholes (1985), la crítica produce *textos contra textos*. Pero advierte que «la colectividad de eruditos y profesores patrocinados académicamente es difícil que se encuentre de acuerdo con la crítica» (Scholes, 1985, p. 35). Scholes no escribía específicamente sobre los profesionales responsables de la formación del profesorado, pero, dada la falta de crítica en la educación, los responsables de la formación del profesorado también parecen encontrarse «difícilmente de acuerdo con la crítica» porque brilla por su ausencia.

Los profesores pueden tener dificultad para estar de acuerdo con la crítica o no, pero la práctica de la enseñanza a menudo interpreta lo que se tienen que aprender en términos de lecturas positivistas y estructuralistas en las que la memorización de parcelas de conocimiento fragmentarias es a menudo la medida del éxito y de la excelencia. Por eso se evitan y destruyen los momentos críticos. Scholes lo describe así:

«Es una parábola de todas las aulas escolares y tal vez también una parodia de las mismas. Parece que el alumno está aprendiendo la materia, pero lo

que de verdad está aprendiendo es a dar al profesor lo que éste quiere. Parece que está hablándonos de un mundo real y sólido en un lenguaje perfectamente transparente, pero en realidad está aprendiendo a producir un tipo de discurso específico controlado por un paradigma científico concreto que le obliga a constituirse en sujeto de dicho discurso de una forma determinada y a hablar mediante ese discurso de un mundo que se hace visible por el mismo paradigma controlador» (Scholes, 1985, pp. 131-132).

Los discursos del paradigma o paradigmas controladores se presentan como características duras y brutales del mundo al que llegamos a adaptarnos y del que nos hacemos adeptos. La crítica ofrece importantes oportunidades de romper con las lecturas e interpretaciones dominantes, lo que, al parecer, resulta ser un motivo de desconcierto.

La crítica se dirige a los textos y a las prácticas de discurso que se presentan a sí mismos como objetivos, cuando

«el "objetivismo" es una orientación sustantiva que cree que en el análisis final hay un campo de hechos básicos, no interpretados y arduos que sirven de cimiento a todo el conocimiento empírico» (Bernstein, 1976, p. 111).

Los textos objetivistas pretenden implícitamente *representar* las cosas tal como son. Si los lectores adoptan una actitud naturalista, se sienten animados por el objetivismo reivindicado por un texto o por una práctica discursiva.

«Como críticos [responsables de la formación del profesorado] necesitamos confrontar la actitud naturalista —así son las cosas, la gente no lo puede evitar— y la separación objetiva de la narración —así ocurren las cosas, yo sólo lo constato» (Scholes, 1985, p. 37).

Los lectores (alumnos, profesores, eruditos, padres, administradores) pueden sentirse molestos, amenazados o a la defensiva, o pueden estar alerta cuando la crítica desafía las reivindicaciones objetivistas y representativas de un texto. A pesar de esos sentimientos, la crítica va más allá de las inclinaciones objetivistas y naturalistas al leer los textos como representacionales.

Los temas textuales invocan códigos culturales, categorías valoradas y orientaciones ideológicas. La crítica desarrolla intereses extratextuales evaluando, discutiendo, examinando y cuestionando dichos códigos, categorías y orientaciones. Invoca contextos que desafían la autoridad y congruencia de los textos. Los temas textuales adoptan posiciones en los debates sociales y educativos. La crítica persigue esos debates. De nuevo Scholes afirma:

«Estoy sugiriendo que, a cierto nivel, en cierto modo, debemos invitar a nuestros alumnos [a nosotros mismos] a esos debates críticos (...) Lo que esto sig-

nifica en la práctica es que debemos poner a su disposición, del modo más eficaz posible, parte de esta propia controversia crítica. La capacidad para criticar es una función de madurez crítica. Debe aprenderse a través del estudio y la reflexión. (...) Debemos iniciarlos en ese camino de desarrollo mostrándoles críticas en acción y animándoles a producir sus propios textos críticos —*no siempre e inevitablemente en "contra", sino adoptando una actitud firme independientemente de los valores y actitudes que se han identificado (...) en la lectura e interpretación*—. La crítica está en "contra" de otros textos en la medida en que se resiste a ellos en nombre del reconocimiento crítico de sus propios valores (1985, p. 38, la cursiva es mía).

La lectura produce historias (entre otras cosas). La interpretación proporciona un contexto. La crítica saca a la superficie y evalúa lo que la narración y la interpretación han omitido, suprimido, devaluado, silenciado y opuesto, así como lo que se ha reivindicado, afirmado y discutido.

Eagleton (1983) describe la crítica del siguiente modo:

«Su labor consiste en mostrar el texto de una forma que él mismo no puede saber, en manifestar aquellas condiciones de su construcción (...) sobre las que necesariamente se calla. No es simplemente que el texto reconozca unas cosas y no otras; sino más bien que el propio conocimiento de sí mismo es la construcción del propio olvido» (p. 43).

Consideremos los siguientes tres enfoques de la crítica:

1. La crítica estructural aclara las contraestructuras que los textos y prácticas de discurso ignoran o intentan silenciar.
2. Desde un punto de vista foucaultiano, la crítica genera historias y políticas de la actualidad allí donde los textos y prácticas discursivas son consecuencia del ejercicio del poder.
3. Según la desconstrucción derrideana, la crítica revela silencios y diferencias entre lo que se valora y lo devaluado, rastrea la sedimentación de los significados y documenta las contradicciones y ambigüedades existentes en los textos y en las prácticas de discurso.

Consideremos estas estrategias de una en una. Primero: la crítica puede proponer contraestructuras y contraprácticas de discurso opuestas a las existentes. En este sentido, la crítica neomarxista es a menudo estructural y contraria. Por ejemplo, Anyon (1979 y 1981), tras identificar importantes categorías en los contenidos de los libros de texto de historia de América y en los estilos de interacción en el aula, aboga por la introducción de cambios respecto a lo que se valora y lo que se devalúa. Apple (1986) nos ofrece otro ejemplo en la discusión sobre la aparición de los clubs de libros escolares que comercializaba Junior Harlequin Books y que «elaboraba un modelo de feminidad abiertamen-

te sin clases ni razas, que recuerda las definiciones en las que la mujer o las jóvenes sólo se encontraban realizadas en un mundo de romances y mercancías» (p. 27). Los autores y editores de estos libros elaboraban historias basadas en las oposiciones entre perteneciente a una clase/descasado y perteneciente a una raza/sin raza en las que se retrataba a las mujeres en una sociedad sin clases ni razas. Se silencia la mayor parte de las cosas sobre las mujeres, tales como la feminización de la pobreza. La cita de este análisis estructural ofrece la base para la defensa crítica de las contraestructuras en la literatura dirigida a los adolescentes.

Los argumentos de Tyler (1949) y Bloom y otros (1956) pueden también criticarse defendiendo la inversión de las distinciones binarias que éstos fomentan. En vez de organización/falta de organización, evaluación/no evaluación, responsabilidad/irresponsabilidad, integración/desintegración, conocimiento legítimo/conocimiento ilegítimo (el conocimiento sojuzgado de Foucault), reflexión seria/reflexión informal y aprendizaje centrado en la materia/aprendizaje centrado en el alumno, se puede defender la falta de valor de la organización (en la que el aprendizaje no está exclusivamente definido por los objetivos), la no evaluación (en la que lo que merece la pena aprender no se mide sólo por pruebas de éxito), la irresponsabilidad (en la que no se intenta convertir a los profesores en responsables individuales del éxito medible del alumno), la no integración (en la que no se intentan imponer falsas estructuras sobre el conocimiento académico), el conocimiento ilegítimo (en el que se promueve el estudio de la historia de las minorías, los trabajadores y el feminismo, entre otros conocimientos sojuzgados), la reflexión informal (en la que se aproximan los conceptos de aprender y jugar y que sustituye a la reflexión seria) y el aprendizaje centrado en el alumno (en el que se valora la voz de los alumnos como lectores, intérpretes y críticos, y se fomenta la lectura como experiencia frente a la lectura como descubrimiento).

Los críticos que se oponen al estructuralismo, noemarxistas o de otras tendencias, abogan por sustituir las estructuras dominantes por otras estructuras. Puede que los responsables de la formación humanista del profesorado defiendan distinciones y categorías que minimicen la evaluación, que le quiten énfasis a la responsabilidad, que fomenten fines educativos que no estén estrechamente ligados a la medida estandarizada del éxito y se concentren en el aprendizaje centrado en el alumno. Los responsables de la formación del profesorado críticos podrían fomentar el contenido curricular que antes se había considerado o bien suficientemente importante como para silenciarlo o bien con tan poca importancia como para ignorarlo en áreas como el racismo, el sexismo, la pobreza, la injusticia social y la desigualdad. Sin embargo, la crítica estructural, tanto humanista como crítica, es a su vez sujeto de críticas post-estructurales.

En segundo lugar, la crítica puede presentar historias de la actualidad al estilo de Foucault. Foucault defiende que escribir la historia no es como escribir narraciones. En 1973 perfiló sus elementos.

1. Tratar el discurso pasado no como un tema para un *comentario* que podría revivirlo, sino como un *monumento* que hay que describir en su disposición característica.

2. Buscar en el discurso no sus leyes de construcción, como hacen los métodos estructurales, sino sus condiciones de existencia.

3. Situar el discurso no en relación con las ideas, pensamiento o tema que pueda haberlo originado, sino con el campo práctico en el que se despliega (p. 235).

Estos puntos metodológicos sobre el discurso —«su disposición característica», «sus condiciones de existencia» y «el campo práctico en el que se despliega»— se centran en las relaciones entre el discurso y el poder y en cómo los efectos del poder producen textos y prácticas discursivas. Foucault investiga la «diversidad de los *sistemas* y el papel de las *discontinuidades* en la historia de los discursos» (1973, p. 235) con el fin de descubrir cómo actúan los poderes en, a través de y dentro de los discursos, instituciones y prácticas sociales. La crítica analítica interpretativa demuestra cómo la historia y el ejercicio y los efectos del poder penetran poco a poco, se infiltran y configuran así lo que se dice y lo que se hace. Puede atacar las creencias liberales sobre la propia capacidad para elegir de forma autónoma, pero también ofrece alguna oportunidad de intervenir (aunque no es nada seguro) en prácticas discursivas anónimas que circulan aparentemente fuera de nuestro control. En tercer lugar, la crítica puede ser directamente contraria a las reivindicaciones retóricas y puede favorecer las categorías textuales, discursivas y prácticas al estilo de Derrida. Los proyectos políticos de aquellos que fomentan proyectos de control, centralización, responsabilidad, individualización, fragmentación de contenidos, imposición de estructuras externas arbitrarias y planificación racional y lineal pueden por ello ser desenmascarados junto con las contradicciones y ambigüedades de sus propuestas.

En cierto modo, las críticas analíticas interpretativas de Foucault y las críticas desconstruccionistas de Derrida se refuerzan mutuamente. El interés de Derrida por «la sedimentación histórica del lenguaje que utilizamos» va en la misma dirección que el siguiente comentario de Foucault:

«El discurso está constituido por la diferencia entre lo que podríamos decir correctamente en un período (de acuerdo con las reglas de la gramática y de la lógica) y lo que decimos realmente. El campo discursivo es, en un momento específico, la norma de dicha diferencia» (Foucault, 1973, p. 238).

La crítica puede ayudar a proyectar «la norma de dicha diferencia». La búsqueda de diferencias textuales se refiere a las diferencias entre lo que se puede decir y lo que se dice.

Es en puntos como éste donde convergen los análisis interpretativos de Foucault y las desconstrucciones de Derrida. Foucault destaca las circunstancias

empíricas y contingentes por las que se adoptan e imponen significaciones trascendentales. Derrida defiende que las significaciones trascendentales que atentan contra la norma y textos de control son lógicamente sospechosas y no se pronuncia sobre las reivindicaciones retóricas formuladas por ellas. Lógicamente, los primeros principios sospechosos en el análisis de Derrida son a veces, desde el punto de vista de Foucault, persuasivos y se adoptan dependiendo de las circunstancias, la situación, la época y el lugar. Los efectos del poder identifican los principios autoritarios que guían las prácticas discursivas (Foucault), pero a menudo hay algo más o algo menos que estos principios guía que vemos a simple vista (Derrida).

La crítica deconstructiva y la posterior construcción de textos y prácticas discursivas sitúan a la gente en el fondo, si no en el centro, de las cosas. En este sentido, Leitch describe cómo Derrida vincula la lectura y la interpretación de orientación estructural a la crítica.

«[Derrida] admite y fomenta los valores de la lectura atenta, especialmente en los modos fenomenológicos y estructuralistas. Al mismo tiempo, busca el progreso más allá de esas prácticas tradicionalistas. En términos generales, esta doble estrategia sugiere el uso de los recursos de la tradición para dramatizar su fin y empezar su descomposición. (...) *Podemos decir que la deconstrucción lleva a cabo dos interpretaciones de la interpretación. Pretende descifrar las verdades estables de un trabajo empleando tácticas convencionales "pasivas" de lectura; e intenta cuestionar y desmentir dichas verdades*» (1983, pp. 175-176, la cursiva es mía).

Las interpretaciones estructurales se hacen problemáticas. Los temas estructurales, la historia narrativa, la planificación lineal y los modelos de elección racional fuerzan el orden de las cosas. La crítica postestructural muestra que dicho orden es experimental, provisional, contingente, incompleto y ambiguo. Leitch plantea el caso postestructural con bastante decisión:

«Leer atentamente de forma deconstructiva o *desfigurativa* produce más historia seria que la historia de los historicistas y los arqueólogos que defienden cautelosamente las mentiras forjadas de orden y continuidad» (1983, p. 189).

Las interpretaciones múltiples y la crítica no parece que vayan a triangular sobre una nueva «verdad», «positivismo», «teoría», «programa», «paradigma» o «estructura» inmune a la deconstrucción o a la mala interpretación. En vez de ello, identifican la complejidad, el desorden y el movimiento y traen a un primer plano el juego, la estética, la política, la crítica y la ética frente a las estructuras legisladas en nombre de la racionalidad y el control.

COMUNICACIÓN

No leemos, interpretamos y criticamos en solitario. Escribimos y conversamos con otros. Continuamente estamos interactuando, por medio de la lectura, la interpretación y la crítica con otros o con nosotros mismos respecto a los textos, las prácticas de discurso o el estado del mundo. Admitiendo que tenemos algo que decirnos los unos a los otros, al menos así lo admiten los responsables de la formación del profesorado (es parte de su trabajo), un punto de partida es la claridad y la cooperación sobre los significados aceptados y tradicionales, ejecución de las normas, descripciones objetivas, explicaciones empíricas, teorías científicas, creencias culturales e ideologías, aunque es fácil que dicha claridad se convierta antes o después en engañosa y equívoca. Podríamos pensar que el esfuerzo en relación con la claridad es la premisa para las comunicaciones sobre concepciones válidas y verdaderas en vez de las concepciones erróneas. Por el momento, supongamos lo contrario. Sabemos que ser claros respecto a lo que pensamos es probable que nos ayude a explorar áreas de ignorancia (Popper, 1976). Incluso cuando nuestras concepciones resultan erróneas y nuestras lecturas son falsas y no podemos demostrar que nuestras teorías son probables o que están racionalmente justificadas (Popper, 1976, p. 90 y ss.), es razonable establecer como premisas las interacciones sobre concepciones, lecturas y teorías que, por el momento, se aceptan como válidas y hablar y escribir sobre ellas con toda la claridad que podamos.

La comunicación es tanto acción como interacción; está sujeta a múltiples lecturas e interpretaciones; tal vez anticipa la situación del discurso ideal; está limitada por el tiempo, el lugar y el ejercicio del poder, y está sujeta a desconstrucción. De la teoría del acto de hablar procede la idea de que decir algo es hacer algo y de que lo que se dice, a veces, puede ser verdadero o falso. De la teoría de la recepción procede la idea de que en la experiencia de leer se producen múltiples lecturas, interpretaciones y críticas. De la situación ideal del habla de Habermas procede el consejo de inclinarse hacia comprensiones y creencias en interacciones radicalmente abiertas y simétricas. De Foucault procede la idea de que las comunicaciones están gobernadas por lo que constituye y fomenta las prácticas discursivas. De Derrida procede la idea de que los significados son dispersos y nos eluden continuamente para que no los precisemos de una vez para siempre.

Estas proposiciones son, naturalmente, contradictorias. Derrida niega la claridad de Grice. La teoría del contexto institucional del acto de hablar niega la situación de habla ideal de Habermas aunque este último sea la premisa del primero. Foucault niega la situación de habla ideal de Habermas porque los efectos del poder preceden a la palabra. Derrida niega el consenso de Habermas excepto como un momento transitorio de acuerdo. Pero Habermas no nos permite olvidar la esperanza y el poder de los ideales ilustrados. La comunicación como iniciativa pragmática es a veces interpretativa y crítica y es perseguida por intenciones cruzadas, mientras otras veces se valora por su claridad y su eficiencia. En un momento dado se valorará la claridad; en otro, el consen-

so; en otro, el conflicto; en otro, el juego, y en otro más, una exploración de la base histórica de los significados. Cuando la gente quiere comunicarse claramente sobre las cosas en las que está de acuerdo y cree que el principio cooperativo de Grice (1975) es importante, es útil: «Realizar la propia aportación tan informativa como sea necesario y no más informativa de lo necesario», «No decir lo que crees que es falso o aquello de lo que no tienes evidencia», «Ser pertinente» y «Evitar la oscuridad y la ambigüedad, ser breve y ordenado» (pp. 45-46). La claridad, la conexión y la brevedad pueden aportar valor a contextos en los que las lecturas, interpretaciones y críticas «normales» son deseables y están bien definidas. Parece razonable seguir de vez en cuando a Grice y establecer como premisas comunicaciones sobre lo que se puede compartir: lenguaje, límites, cultura, creencias e información, y pedir con insistencia claridad y cooperación, porque nos esperan múltiples lecturas e interpretaciones, críticas, contradicciones, complejidades, ambigüedades y desconstrucciones, si es que esperan.

Habermas (1979, capítulo 1) sostiene que se necesitan cuatro elementos de validez para la interacción normal (que probablemente se satisfagan cada vez que se aplique con éxito el principio de Grice): sinceridad, comprensibilidad, verdad y acuerdo normativo. Si se cuestiona la sinceridad de cualquiera de los que hablan o escuchan, se resuelve con más interacción hasta que uno decide sobre la veracidad del otro. Si la comprensibilidad es problemática, es decir, si lo son las palabras, ideas y reivindicaciones, se establece más interacción hasta que se resuelva la necesidad de clarificación, elaboración o explicación. Las afirmaciones problemáticas sobre la verdad y la aceptabilidad de la normativa son más complicadas y necesitan algo más que la interacción normal para su resolución. Se cumplen a través del discurso crítico que se caracteriza por la igualdad radical entre los participantes: se debe representar todos los intereses, plantear todas las preguntas, hacer todos los comentarios, la comunicación debe ser simétrica entre los participantes, no deben permitirse los comportamientos estratégicos (votación, debate) y cualquiera debe poder desafiar los marcos metateóricos y metaéticos. Sólo se persigue la mejor idea con el fin de reemplazar el consenso aceptado por un consenso racional.

Todo esto se elaborará brevemente en términos de interacciones en el aula, pero puede extenderse fácilmente a seminarios de desarrollo del personal, propuestas de investigación, programas de formación del profesorado y a otros grupos. Las interacciones en el aula son fundamentalmente asimétricas debido a la autoridad del profesor. Los profesores son autoridades en virtud de su posición porque están obligados contractualmente a ofrecer enseñanza, a evaluar el progreso de los alumnos, a asignar grados y a seguir las directrices administrativas. Los profesores también son autoridades por su competencia debido a su superior educación, formación y experiencia. La autoridad del profesor milita contra las interacciones simétricas. Por tanto, una condición necesaria es que el profesor se comprometa o al menos se abra al discurso crítico cuando la interacción normal se hace problemática.

La segunda condición necesaria es que los profesores compartan las normas del discurso crítico con los alumnos. A los alumnos se les puede enfrentar directamente con las reglas del discurso crítico que se desvían de las concepciones estructurales y positivistas del conocimiento y del significado y se dirigen hacia la reflexión crítica. Ahora bien, estas normas pueden introducirse implícitamente en el aula utilizándolas de la forma más equitativa y consecuente posible. Hay que decir que esto último es muy diferente de los trabajos de investigación que se centran más estrechamente en actividades cognitivas.

Una tercera condición necesaria para el discurso crítico en el aula es la enseñanza autoritaria, es decir, que se debe afirmar algo autoritario antes de que se convierta en problemático. Foucault (1983) hace el siguiente comentario sobre la educación:

«En la relación de enseñanza —ese paso del que sabe lo máximo al que sabe lo mínimo— no es seguro que lo que mejor funcione sea la autogestión; no hay nada que pruebe, por el contrario, que dicho enfoque no sea un obstáculo» (p. 379).

No se debe, sin embargo, alentar a los alumnos a adoptar actitudes estructurales, positivas o naturales ante las enseñanzas autoritarias. Los alumnos se sentirán desalentados por la materialización u objetivación de textos o prácticas de discurso, y mientras se les enseña de forma autoritaria, es importante que los alumnos aprendan, por ejemplo, que los valores y las normas están insertos en generalizaciones empíricas, que los «hechos» se informan ideológicamente y que el poder precede a la palabra.

Una cuarta condición necesaria nos lleva a los razonamientos. Aunque existen normas generalizadas para determinar la veracidad de un discurso, hay criterios generales para evaluar la calidad de los razonamientos analíticos. Habermas se basa en Toulmin (1958), que divide los razonamientos en: 1) una conclusión que hay que justificar, 2) datos para apoyar la justificación, 3) una garantía que liga los datos y la conclusión, y 4) el soporte para la garantía (para una variante de esto mismo, véase la discusión de Fischer en el capítulo 6). Para que se produzca el discurso crítico es importante aprender a elaborar y evaluar razonamientos, y todo el que desee participar necesita poseer la capacidad de elaborar razonamientos y distinguir los mejores de los peores. Habermas nos aconseja seguir sólo el mejor razonamiento. Esto está bien y es bueno durante un tiempo, pero finalmente resulta problemático porque, al final, muchos razonamientos se contradicen a sí mismos, tal como apunta Derrida. Aunque Habermas se refiere a un consenso racional y a una teoría consensuada de la verdad basados en el mejor razonamiento, debemos adelantar, que si en alguna ocasión se llega a un acuerdo con respecto al mejor razonamiento, salen a la superficie su desconstrucción y disensión como contradicciones y ambigüedades.

¿Hasta qué punto hay que perseguir el consenso? En una entrevista concedida poco antes de su muerte, Foucault (1983) comentaba directamente las ideas de Habermas sobre el consenso.

P.—«Si pudiéramos suponer que el modelo de consenso es una posibilidad ficticia (...), esto podría ser en cierto sentido mejor, más sano, más libre, o cualquier otra valoración positiva que utilicemos; si suponemos que el consenso es un objetivo que se debe seguir buscando más que un objetivo que simplemente desechamos porque es imposible alcanzarlo (...).

R. [Foucault].—«Yo diría más bien que es tal vez una idea crítica que debe mantenerse en todo momento: preguntarse a sí mismo cuál es la proporción de no “consensualidad” en dicha relación de poder y si ese grado de no consensualidad es necesario o no. (...) Lo máximo que me atrevo a decir es que tal vez no debemos estar a favor de la “consensualidad”, pero debemos estar en contra de la no “consensualidad”» (p. 379).

Esto es como tener el propio pastel y también comérselo. Foucault anticipa la desconstrucción del consenso y, sin embargo, rechaza la idea de no consensualidad. Aunque el consenso sea idealista y ficticio, una continua falta de consenso es peligrosa.

El cambio de una situación caracterizada por la claridad y la cooperación de Grice a una situación en la que las condiciones de validez de Habermas sobre la verdad y el acuerdo normativo son problemáticas abre la puerta a la ruptura, la disensión y el desacuerdo sin proporcionar los medios para cerrarla, a pesar de que Habermas discute la posibilidad de un consenso racional. Este cambio capta también gran parte de la naturaleza de la propia educación. Las conexiones entre las ideas y el conocimiento no se pueden deslindar, constreñir o limitar una vez introducidas.

EVALUACIÓN Y JUICIO

Las lecturas, las interpretaciones, las críticas y las comunicaciones, por muchas y diferentes razones, son evaluadas y juzgadas. Las evaluaciones implican comparaciones, unas veces por observación mutua, otras por acuerdo en posturas determinadas, y otras por ambas cosas a la vez. Estas comparaciones se basan a menudo en supuestos utilitarios relacionados con la maximización del resultado respecto a un grupo (House, 1976). A veces se menosprecia la atención a los propios modelos porque la búsqueda de la evaluación está rodeada de demasiados problemas de validez (de construcción, internos, externos y conclusiones estadísticas), fiabilidad (tratamiento, medida) y deducción (estadística, metaanálisis, metaevaluación). Los problemas de evaluación tienen mucho en común con los problemas de construcción de la validez y resulta fácil establecer paralelismos.

Habermas (1985) capta el espíritu de lo que opino sobre la evaluación y el juicio:

«Al igual que Rorty, durante mucho tiempo me he identificado con esa mentalidad radical democrática que está presente en las mejores tradiciones ame-

ricanas y articulada en el pragmatismo americano. Esta mentalidad se toma en serio lo que para los llamados pensadores radicales es la gran ingenuidad reformista. "El intento [de Dewey] de preocuparse por los problemas diarios de la propia comunidad" expresa a un mismo tiempo una práctica y una actitud» (p. 198).

El proceso y el producto de las evaluaciones y de los juicios forman parte de nuestros intereses diarios. Estos intereses, repitiendo razonamientos anteriores están históricamente condicionados y reflejan el ejercicio y los efectos del poder. La conciencia de que no podemos escapar al tiempo y al espacio en el que nos encontramos puede haber inspirado el siguiente comentario de Butler (1984) sobre dichas posturas:

«No obstante, sigue teniendo sentido defender que podemos tomar decisiones racionales sobre los márgenes entre (...) discursos una vez (...) [que somos] conscientes de ellos. Y esa conciencia puede depender simplemente de nuestra suerte histórica, la suerte que nos protege de creer en los dioses griegos, o en demonios o en brujerías o en cualquier otra cosa. Actualmente somos lo suficientemente afortunados para percatarnos de que discursos como los de la ideología abierta (...) son todos relativos unos a otros y, por supuesto, uno de ellos debe ser el dominante» (pp. 128-129).

Parece poco probable, sin embargo, que tengamos a mano una relación, o teoría de evaluación, o incluso una metateoría adecuada. El comentario de Felperin (1983) sobre los 20 años de desconstrucción en la crítica literaria es importante para la evaluación. No se generó una metodología común, ni una ideología común, ni un metadiscurso, ni un discurso dominante. Felperin especula sobre un «nuevo dialecto histórico»... que se inspira en léxicos y gramáticas de varias lenguas existentes, contiene diversas connotaciones para los hablantes y, aunque aún imperfecto, es lo suficientemente compartido como para permitir que el regateo del intercambio se produzca más o menos como siempre. No es el dialecto de una comunidad interpretativa, sino el de una tribu mercantil» (Felperin, 1983, p. 223).

Pero ¿qué valores sustantivos se ofrecen a nuestras posturas? ¿Se valora la dignidad humana? ¿La libertad? ¿La igualdad? ¿Hay una preocupación por los menos favorecidos? ¿Por la tradición? ¿Por la seguridad? ¿Por las posesiones? ¿Por la democracia? ¿Por elevar las calificaciones estandarizadas de éxito? Valores como éstos proporcionan un sentimiento contra el cual se desarrollan y se someten a prueba nuestros sentimientos de evaluación y de juicio. Estos valores no constituyen modelos fijos contra las que se emiten juicios y se realizan evaluaciones. El intento de negociar una vía para sus reivindicaciones y significados conflictivos demuestra inmediatamente que ninguno de esos valores es candidato a un estatuto trascendental, aunque algunos puedan decir lo contrario.

Para ilustrar dichas complejidades revisaremos algunas cuestiones relacionadas con el fomento de la dignidad humana. Las concepciones sobre la dignidad humana son importantes para conformar y planificar lo que decimos y hacemos y para determinar lo que se ha dicho y lo que se ha hecho, y yo creo que, a pesar de su complejidad, el fomento de la dignidad humana es una meta educativa muy importante, si no la más importante. ¿Qué significa afirmar esto? Las concepciones alternativas sobre la dignidad humana no sólo requieren una interpretación e invitan a la crítica, sino que también son ambiguas y contradictorias. La indeterminación resultante produce lecturas, interpretaciones y críticas adicionales. Lasswell y Kaplan (1950) definen la dignidad humana como la satisfacción de ocho necesidades humanas: el poder (participar en la toma de decisiones), la ilustración (adquirir ideas, conocimientos e información), la riqueza (obtener ingresos y propiedades), el bienestar (mantener la salud y la seguridad), la destreza (desarrollar capacidades para llevar a cabo ciertas tareas), el afecto (dar y recibir amor, amistad y solidaridad), el respeto (alcanzar una posición y una reputación) y la rectitud (tolerar posturas éticas o religiosas). Estas necesidades son universales y están interrelacionadas. Sin embargo, la búsqueda de la dignidad humana en estos términos implica la formulación continua de juicios sobre qué necesidades y valores hay que negociar y equilibrar frente a otros, porque no hay una razón prioritaria para creer que puedan llevarse al máximo dos de estos valores al mismo tiempo, y mucho menos los ocho a la vez. Si se utiliza un criterio de decisión que no consista en valorar la maximalización, se necesitará también una justificación y su aplicación.

Otro enfoque contemporáneo sobre la dignidad humana se centra en la justicia y en la concepción de las instituciones sociales. Al actualizar el pensamiento sobre el contrato social, Rawls (1971) defiende que los individuos elegirían y aceptarían racionalmente dos principios de justicia si todos pudieran elegir partiendo de una posición original de ignorancia personal y social. Por tanto, otorga a la racionalidad una construcción particularmente interesante. Podemos ser racionales en un sentido general y no por interés personal sólo si se excluyen del cálculo y la elección los factores que llevan al propio interés. Para conseguirlo, Rawls pide que *imaginemos* una posición originaria y de base a partir de la cual la gente elegiría principios de justicia. Un velo de ignorancia caracteriza esta posición original. El velo de ignorancia excluye toda forma de conocimiento personal y social. Esto hace «imposible adaptar los principios (de justicia) a las circunstancias personales» (p. 18). Excluye, por ejemplo, el conocimiento sobre las inclinaciones, aspiraciones, riqueza, sexo, destrezas, inteligencia y raza. Privar a todo el mundo de esta información produce una igualdad sorprendentemente evocadora de la situación ideal del habla de Habermas. Rawls lo expresa así:

«Parece razonable que, en la posición original, las partes sean iguales. Esto es, todos tienen los mismos derechos a la hora de elegir principios; todos pueden hacer propuestas, someter razonamientos a su aceptación, etc. Obviamente, la finalidad de estas condiciones es representar la igualdad entre los seres

humanos como personas morales, como criaturas que tienen una concepción de su bien y que son capaces de tener un sentido de la justicia» (p. 19).

Dada esta versión de la «situación ideal del habla», Rawls defiende que los individuos elegirían y estarían, por tanto, de acuerdo con los dos principios de justicia siguientes:

«Primero: Cada persona debe tener el mismo derecho a la máxima libertad básica que sea compatible con la misma libertad para los demás.

Segundo: Las desigualdades sociales y económicas deben organizarse de tal modo que *a*) se pueda esperar razonablemente de ellas que se producirán en beneficio de todos y *b*) que estarán ligadas a posiciones y oficios abiertos a todos» (p. 60).

La concepción de la dignidad humana de Rawls es una variación de un tema familiar. En vez de ponernos cada cual en el lugar de otro, cada uno se imagina a sí mismo hipotéticamente en forma incorporéa, sin ninguna información sobre nosotros mismos, ni sobre nuestra posición en la sociedad, pero manteniendo la facultad de razonar.

Geuss (1981) establece el siguiente paralelismo entre Rawls y Habermas (imagino).

«La noción de que las instituciones sociales deben basarse en el libre consentimiento de los afectados es una invención occidental bastante reciente, pero que hoy día la mantienen amplios sectores. La idea de que un acto sería moralmente aceptable o una creencia “verdadera” si fueran objeto de un consenso universal en condiciones ideales es una invención todavía más reciente, sostenida tal vez por un par de filósofos profesionales en Alemania y Estados Unidos» (pp. 66-67).

Rawls y Habermas articulan la ilustración y los ideales democráticos sobre la dignidad humana. Pero si la dignidad humana depende de la justicia que requiere un consenso que sólo se puede alcanzar bajo condiciones contractuales ideales —en el caso de Rawls, la posición original, y en el de Habermas, la situación ideal del habla—, cabe esperar desacuerdos perjudiciales. Estos desacuerdos podrían plantearse sobre: ¿Qué *elegiría realmente* la gente? ¿Cómo podría *llevarse a cabo* la elección? ¿Cómo podría *interpretarse* la elección? ¿Representan las estructuras sociales elegidas las *interpretaciones correctas*? De ello resulta la dispersión y el aplazamiento sobre el significado de la dignidad humana y de la justicia. El significado de la dignidad humana será continuamente negociado, renegociado, aplicado y cambiado y experimentará constantemente construcciones y desconstrucciones que reflejan las condiciones históricas y sociales.

Bell (1977), basándose en el trabajo de Rawls y otros, afirma:

«Debemos insistir en una igualdad social básica en la que cada persona debe ser respetada y no humillada por razones de color, tendencias sexuales u otros atributos personales. (...) Deberíamos reducir las diferencias injustas en el trabajo según las cuales a algunas personas se les paga por piezas o por horas y otras reciben un salario por meses o años. (...) Deberíamos afirmar que cada persona tiene derecho a un conjunto básico de servicios e ingresos que le garanticen (...) cuidados médicos adecuados, vivienda y cosas así (...) Pero no es necesario imponer un igualitarismo ideológico rígido en todos los asuntos si está en conflicto con otros objetivos sociales e incluso se convierte en autodestructivo» (p. 627).

Bell anticipa la crítica, la desconstrucción y el rechazo de las políticas públicas que expresan estas ideas porque toda organización social que se juzgue justa y equitativa en un momento dado es una firme candidata a ser juzgada injusta y no equitativa en una ocasión posterior.

El trabajo de Giroux basado en la teoría crítica acaba esta discusión. Giroux considera la emancipación respecto a la opresión social como un elemento principal de la dignidad humana y de la solidaridad. Defiende «la lucha en interés de la autoemancipación y de la emancipación social» (1983a, p. 109) y las «prácticas democráticas, la ciudadanía crítica y el papel del profesor como intelectual» (Giroux y McLaren, 1986, p. 215). Las relaciones sociales opresoras impiden la dignidad humana, y éste es un elemento que no se menciona directamente en algunas de las posiciones anteriormente citadas. El trabajo de Giroux destaca los efectos contradictorios de la escolarización: la escolarización ligada a las prácticas discursivas opresoras contribuye a la pérdida de dignidad, aunque puede exponer las creencias y prácticas nocivas y con ello liberar a los individuos de las condiciones sociales frustrantes y aumentar su dignidad. La dignidad humana, en este texto, implica comunidad y lucha.

Estos autores enfocan la dignidad humana de forma diferente, aunque, en ciertos aspectos, son complementarios. Tampoco cabe duda de que hay puntos de profundo desacuerdo. Éstos suelen aflorar cuando se interpreta y se refiere a la declaración de principios. La lectura e interpretación de las teorías sobre la dignidad humana evoca elementos de la teoría de la recepción. Cuando los individuos leen y ofrecen consideraciones sobre la dignidad humana es probable que destaquen, supriman y rellenen los huecos textuales de forma diferente. El «igualitarismo ideológico rígido» de una persona es la «sociedad honrada y justa» de otra. Las variaciones se extienden a lo largo del tiempo igual que entre las personas. Las interpretaciones, críticas o prácticas que hoy considero válidas y beneficiosas pueden antojárseme especiosas, fragmentadas y malévolas mañana. Las prácticas discursivas educativas son el resultado de lecturas «comunes», «acordadas», «dominantes», «consensuadas» y «tradicionales» de la dignidad humana, la igualdad social, el conocimiento autoritario, la justicia

social, la lectura y escritura, la democracia, las habilidades cognoscitivas, la igualdad de oportunidades y la excelencia.

La dignidad humana se puede favorecer intentando ser racional, ordenado, organizado y emancipador, pero si queremos obtener un mayor control sobre nuestras prácticas de discurso, debemos reconocer la dignidad humana sólo como un principio regulador, una línea maestra y un ideal. No debemos tratar cualquier interpretación individual de la dignidad humana como una postura definitiva, trascendental y crítica. Debemos guardarnos de los razonamientos encaminados a soluciones finales. Merece la pena citar lo que Rorty (1985) dice al respecto:

«No hay nada malo en la democracia liberal, ni en los filósofos que han intentado ampliar su alcance. Simplemente hay algo que no funciona en el intento de considerar sus esfuerzos como fracasos en conseguir algo que no estaban intentando conseguir: una demostración de la superioridad “objetiva” de nuestro modo de vida sobre otras alternativas. En realidad no hay nada malo en los ideales de la ilustración, creados por las democracias occidentales (dignidad humana, comunidad). El valor de la ilustración es para nosotros, los pragmatistas, simplemente el valor de algunas instituciones y de las prácticas que éstas han creado» (p. 16).

Los esfuerzos para aumentar la dignidad humana están estrechamente ligados a los ideales ilustrados, a los valores democráticos liberales y al bienestar mental y material. Estos esfuerzos incluyen el mantenimiento de la salud pública, la ayuda a los indigentes, la libertad de expresión, el derecho a un proceso justo, la educación pública, el sufragio universal, la alfabetización general y crítica, el gobierno representativo, la igualdad de oportunidades educativas, la seguridad personal y la protección de los derechos de las minorías y los desfavorecidos. Estas ideas y las prácticas que en ellas se basan no son trascendentales. Están inspiradas y presentadas materialmente por textos que se han proyectado en el mundo en forma de instituciones, prácticas y políticas. Concepciones opuestas sobre la dignidad humana se juzgan continuamente unas a otras, y sus ambigüedades y contradicciones enriquecen por turno su posterior afirmación y desarrollo.

Contra las posiciones que *nosotros* constituimos se alzan comparaciones de nuestras evaluaciones y juicios. Rorty cita y comenta una dramática afirmación de Sartre a este respecto:

«Mañana, después de mi muerte, alguien puede decidir implantar el fascismo, y los demás pueden ser lo suficientemente cobardes o miserables para dejarles que lo hagan. En ese momento, el fascismo será la verdad del hombre, y peor para nosotros. En realidad, las cosas serán lo que el hombre decida que son» (Sartre, 1946, pp. 53-54).

«Este duro comentario resalta lo que une a Dewey y a Foucault, a James y a Nietzsche: La sensación de que en lo más profundo de nosotros no hay nada excepto lo que tenemos que poner nosotros mismos, no hay ningún criterio que

no hayamos creado en el curso de la creación de una práctica, no hay postura ni racionalidad que no sea un llamamiento a dicho criterio, no hay un razonamiento riguroso que no obedezca a nuestras propias convenciones» (Rorty, 1983, p. 42).

Tomamos nuestras decisiones en función de lo que *nosotros* consideramos persuasivo. Lo hacemos frente a posturas y prácticas que hemos heredado y frente a las que hemos intentado construir.

La historia y los efectos y el ejercicio del poder no pueden excluirse de las evaluaciones y los juicios. Rawls y Habermas intentan resolver esta cuestión cuando describen, respectivamente, la posición original y la situación ideal del habla. Foucault no parece ser optimista, por no decir otra cosa peor, respecto al enfrentamiento con el poder en nuestras prácticas porque el ejercicio anónimo del poder tiende a reforzar sus efectos. Pero su ejercicio puede a veces desplegarse en una lucha, a menudo más parecida a la guerrilla que a un combate abierto, para moldear las cosas de forma diferente y así aumentar la dignidad humana de todos (cualquiera que sea el significado que le demos).

CONCLUSIÓN

Para los pragmatistas, la lectura, la interpretación, la crítica, la comunicación y la evaluación están siempre ya contextualizadas. Para evitar y, permanecer ignorante respecto a la labor del contexto, lo vulgar intenta perpetuar los mitos estructuralistas, funcionalistas y positivistas. Esta vulgaridad pretende reproducir las cosas tal como son. El intento de permanecer ignorante del contexto implica leer para encontrar una voz en el texto y comprometerse del modo más superficial posible en la interpretación, la crítica, la comunicación y la evaluación. Los pragmatistas rechazan las lecturas unívocas y los esfuerzos miopes por cercar y limitar la propia visión al intentar ser racional y controlado. Se puede argumentar que la educación profesional se encuentre esperando porque los razonamientos pragmáticos y las súplicas de los responsables de la formación del profesorado dirigidas a las organizaciones escolares y de éstas a la investigación educativa, y de ésta a la evaluación de programas han caído en saco roto. En su deseo colectivo de ser racionales y científicos, los responsables de la formación del profesorado no han sabido ser pragmáticos. Tal vez se pueda (re)clamar pragmatismo en la educación. Si el pragmatismo se puede (re)clamar, no será ni rápido ni fácil. Sin embargo, las estructuras favorecidas se pueden identificar, leer, interpretar, criticar, hablar y escribir sobre ellas, aceptarlas, rechazarlas y modificarlas. Si conseguimos ser críticamente pragmáticos en la construcción, «deconstrucción», construcción... de cómo vivimos y juntos construimos comunidades utilizando nuestras mejores visiones sobre lo que es bello, bueno y verdadero, entonces la reproducción irreflexiva de lo que encontramos a nuestro alrededor, incluida su opresión, podrá ser dominada y cambiar en cierta medida.

Apéndice

APUNTES SOBRE EL PRAGMATISMO

Existen amplias áreas de acuerdo entre los pragmatistas y muchas áreas más pequeñas de desacuerdo. A continuación presentamos una serie de afirmaciones que caracterizan el pragmatismo, formuladas por los más destacados defensores de esta corriente. No pretendemos que sea exhaustiva. Las afirmaciones aparecen, más o menos, por orden cronológico.

Esta es la máxima pragmática de Charles Sanders Peirce (1902/1933-1958):

«Considerar qué efectos que pudieran tener importancia práctica creemos nosotros que puede tener el objeto de nuestra concepción. Y después, considerar nuestra concepción de dichos efectos en el conjunto de nuestras concepciones del objeto» (1933/1958, volumen 5, pp. 257-258).

John Murphy (1990) sintetizó lo que denominó el pragmatismo peirceano en los siguientes puntos:

1. Las creencias son idénticas si y sólo si dan lugar al mismo hábito de acción (p. 25).

2. Las creencias dan lugar a los mismos hábitos de acción si y sólo si satisfacen la misma duda produciendo la misma norma de acción (p. 25).

3. El significado de un pensamiento es la creencia que produce (p. 26).

4. Las creencias producen la misma norma de acción sólo si nos llevan a actuar en las mismas situaciones razonables (p. 26).

5. Las creencias producen la misma norma de acción sólo si nos conducen a los mismos resultados razonables (p. 26).

6. No hay distinción de significado tan pequeña que sólo consista en una posible diferencia en lo que es tangible y lo que puede considerarse práctico (p. 26).

7. Nuestra idea sobre cualquier cosa es nuestra idea sobre sus efectos visibles (p. 27).

8. Considerar qué efectos que pudieran tener importancia práctica creemos nosotros que puede tener el objeto de nuestra concepción. Y después, considerar nuestra concepción de dichos efectos en el conjunto de nuestras concepciones del objeto (la máxima pragmática, p. 27).

8a. Preguntarnos cuáles son nuestros criterios para llamar a algo *P*. Entonces, nuestra concepción de dichos criterios es el conjunto de nuestras concepciones de la *P*-neidad (p. 28).

9. Una creencia verdadera es la que está condenada a ser finalmente aceptada por todos los que investigan científicamente —*teoría de la verdad de Peirce* (p. 31)—.

10. Cualquier objeto representado en una creencia verdadera es real (p. 31).

Principio del significado de Peirce: Si podemos definir con precisión todos los criterios que rigen los usos a los que se puede adscribir un predicado, tendremos en ello una completa definición del significado que éste implica (p. 46).

William James (1907/1981).

«Hasta el momento, pues, la ausencia de resultados concretos, sino tan sólo una actitud de orientación es lo que significa el método pragmático. *La actitud de apartar la mirada de las cosas primeras, los principios, las "categorías", suponía necesidades; y la de mirar hacia las cosas últimas, los frutos y las consecuencias, suponía hechos*» (p. 29, cursiva original).

«La verdad es un tipo de bien, y no, como se suele suponer, una categoría distinta del bien y coordinada con él. *La verdad es el nombre de aquello que se prueba a sí mismo que es bueno en el sentido de la creencia, y bueno también por razones determinadas atribuibles.* Sin duda admitirán que, si no hubiera nada bueno para la vida en las ideas verdaderas, o si el conocimiento de ellas fuera positivamente desventajoso y las ideas falsas fueran las únicas útiles, entonces la idea actual de que la verdad es algo divino y valioso, y su búsqueda, un deber, nunca habría podido desarrollarse o convertirse en un dogma» (p. 37).

John Murphy (1990) sintetizó la concepción pragmática de James sobre la verdad y otros elementos de su pragmatismo en los siguientes puntos:

«1. Lo que es verdad en nuestra forma de pensar es lo que resulta conveniente en conjunto y a largo plazo (p. 55).

2. Lo que es conveniente en conjunto y a largo plazo en nuestra forma de pensar es la producción de creencias que son verdad (p. 56).

3. Las creencias que demuestran ser buenas, y serlo por razones atribuibles determinadas, son las verdaderas (p. 56).

4. *Teoría de la verdad de James.* Lo que es verdad en nuestra forma de pensar es la producción de creencias que demuestran ser buenas, y serlo por razones atribuibles definidas (p. 57).

Principio de credibilidad de James. Si podemos definir con precisión todos los mundos posibles y todas las vidas posibles en los que una frase es verdad, tendríamos en ella un completo informe de la credibilidad de lo que dice la frase (p. 47).

Definición de término técnico de James: Una idea es instrumentalmente verdadera sólo en la medida en que nos ayuda a entablar relaciones satisfactorias con otras partes de nuestra experiencia (p. 51).

Definición de la conversión de una idea en instrumental según James: Una idea se convierte en verdadera sólo y únicamente si es verdadera instrumentalmente (p. 51).

John Dewey (1931/1989):

«El pragmatismo (...) se presenta a sí mismo como una extensión del empirismo histórico, pero con una diferencia fundamental: que no insiste en los fenómenos antecedentes, sino en los fenómenos consecuentes; no en los precedentes, sino en las posibilidades de acción. Y este cambio en el punto de vista es casi revolucionario en sus consecuencias. Un empirismo que se contenta con repetir hechos ya pasados no deja lugar para la posibilidad y la libertad» (p. 33).

H. S. Thayer (1981, p. 431):

«PRAGMATISMO:

1. Máxima o principio de procedimiento filosófico y científico para explicar los significados de ciertos conceptos.

2. Una teoría del conocimiento, de la experiencia y del mantenimiento de la realidad: *a)* que el pensamiento y el conocimiento son modos desarrollados biológica y socialmente de adaptación y control sobre la experiencia y la realidad; *b)* que la realidad posee un carácter transitorio y que el pensamiento es una guía para la realización y satisfacción de nuestros intereses e intenciones; *c)* que todo conocimiento es evaluador de experiencias futuras y de las consecuencias de las acciones, por ejemplo, al organizar las condiciones de observaciones futuras y experiencias. El pensamiento es un proceso de comportamiento que se manifiesta en realizaciones controladas de posibilidades de experiencia futura seleccionadas, anticipadas y planeadas.

Sólo queda añadir una nota más al estudio para actualizar los contenidos.

3. En la literatura reciente bajo la influencia de Dewey y Lewis, así como de F. P. Ramsey, Rudolf Carnap, Ernest Nagel, W. V. Quine, y otros, el «pragmatismo» connota una actitud filosófica amplia hacia nuestra conceptualización de la experiencia: Teorizar sobre la experiencia, en conjunto y en concreto, está motivado y justificado fundamentalmente por condiciones de eficacia y utilidad en su servicio a diferentes fines y necesidades. Los modos en que se aprehende, sistematiza y anticipa la experiencia pueden ser diversos. Aquí el pragmatismo aconseja tolerancia y pluralismo. Pero, aparte de la estética y de los intereses intrínsecos, toda teorización está sujeta al objetivo crítico de la utilidad máxima en el servicio a nuestras necesidades. Nuestras decisiones críticas serán en general pragmáticas, admitiendo que en casos particulares las decisiones sobre lo que es más útil o necesario para nuestras tentativas racionales dependen de unos puntos de vista o intenciones determinados. Las tres partes de este perfil componen una definición general del pragmatismo».

Richard Rorty (1983).

«La primera característica del pragmatismo que quiero destacar es que es simple antiesencialismo aplicado a nociones tales como "verdad", "conocimiento", "lenguaje", "moralidad" y otros objetos similares de teorización filosófica» (p. 162).

«[La] segunda característica del pragmatismo podría ser algo así: No hay diferencia epistemológica entre la verdad de lo que debería ser y la verdad de lo que es, ni existe diferencia metafísica entre hechos y valores, ni diferencia metodológica entre moralidad y ciencia. (...) Para los pragmáticos, el modelo para cualquier investigación —tanto científica como moral— es la deliberación de las atracciones relativas de diferentes alternativas concretas. La idea de que en la ciencia y en la filosofía podemos sustituir el “método” para la deliberación entre resultados alternativos de especulación es puro ilusionismo» (pp. 163-164).

«[La] tercera y última característica del pragmatismo (...) es que no existen límites en la investigación salvo los de la conversación, ni límites masivos derivados de la naturaleza de los objetos, o de la mente, o del lenguaje, sino únicamente los límites menores que proporcionan las observaciones de nuestros colegas investigadores. El pragmático (...) quiere hacernos renunciar a la idea de que Dios, o la evolución, o cualquier asegurador de nuestra imagen presente del mundo, nos ha programado como máquinas para una representación muy precisa y que la filosofía nos proporciona el conocimiento de nosotros mismos al dejarnos leer nuestro propio programa. En el único sentido en el que estamos sometidos a la verdad es en que, tal como sugirió Peirce, no podemos dar sentido a la noción según la cual la idea que puede sobrevivir a todas las objeciones podría ser falsa. (...) No existe ningún método para saber cuándo hemos alcanzado la verdad, o cuándo estamos más cerca de ella que antes» (1983, p. 166).

«Nuestra identificación con la comunidad —nuestra sociedad, nuestra tradición política o nuestra herencia cultural— aumenta cuando consideramos dicha comunidad como *nuestra* más que como *configurada por la naturaleza o encontrada*, una entre las muchas que han construido los hombres. En última instancia, los pragmáticos nos dicen que lo que importa es nuestra lealtad hacia otros seres humanos que permanecen juntos frente a la oscuridad, y no nuestra esperanza de hacer las cosas bien» (p. 166).

«Pragmatismo» es una palabra vaga, ambigua y demasiado usada. Sin embargo, designa la máxima gloria de la tradición intelectual de nuestro país. (...) El pragmatismo (...) es la doctrina que postula que no hay limitaciones a la investigación salvo las de la conversación, ni grandes limitaciones derivadas de la naturaleza de los objetos, o de la mente, o del lenguaje, sino sólo las limitaciones menores procedentes de las observaciones de nuestros colegas investigadores.

(...) «En el único sentido en que estamos encerrados en la verdad es en que, como sugirió Peirce, no podemos entender la noción de que la idea que puede sobrevivir a todas las objeciones pueda ser falsa. (...) No existe método para saber cuándo hemos alcanzado la verdad, o cuándo estamos más cerca de ella que antes» (1983, pp. 160 y 165-166).

«Nuestra identificación con la comunidad —nuestra sociedad, nuestra tradición política y nuestra herencia intelectual— aumenta cuando consideramos esa comunidad como *nuestra* más que como *configurada por la naturaleza o encontrada*, una entre las muchas que el hombre ha construido. En última instancia, los pragmáticos nos dicen que lo que importa es nuestra lealtad hacia otros seres humanos que se reúnen frente a la oscuridad y no nuestra esperanza de hacer las cosas bien» (p. 166).

«Se supone que los pragmatistas consideran todo como un asunto de elección de contexto y nunca como un asunto de propiedades intrínsecas. Disuelven los objetos en funciones, las esencias en focos momentáneos de atención, el saber en éxito en la confección de un tejido de creencias y los deseos en pliegues más suaves y elegantes» (1985, p. 134).

Steven Knapp y Walter Benn Michaels (1985).

«La única razón del pragmatismo es la indisolubilidad de la práctica y la creencia» (p. 143).

«Desde una perspectiva pragmática, por tanto, los desacuerdos sobre el lenguaje, o sobre cualquier otra cosa, son siempre prácticos» (p. 144)

Joseph Margolis (1988): pp. 201-202.

«Construyamos el “pragmatismo” como un término de arte. Tomemos cualquier filosofía que sea lo suficientemente *pragmática* para que favorezca claramente tres doctrinas. Primero, debe oponerse al fundacionalismo con respecto a la presunción de cualquier poder cognitivo. Por tanto, se excluyen las pretensiones epistemológicas del platonismo, la certidumbre cartesiana y kantiana, la reducción husserliana, los sistemas totalizados de las posibilidades estructuralistas de cualquier campo cultural o cognitivo, el descubrimiento del “verdadero” o “único” lenguaje de la naturaleza, e incluso el descubrimiento de leyes inmutables en la naturaleza. En segundo lugar, debe compensar esta primera limitación presuponiendo lo que obtiene en un sentido no favorecido epistemológicamente respecto a la supervivencia de la especie humana: a saber, que nuestros poderes cognitivos y nuestras teorías sobre estos poderes deben juzgarse lo suficientemente ligados a la realidad como para que podamos adherirnos de forma continua a ellos y no para que, como tales, impliquen la extinción o quasi-extinción o riesgos parecidos para la especie humana. En tercer lugar, debe mantener el éxito cognitivo de las formas válidas de investigación de manera continua con, y dependientes de, unas condiciones de *praxis* social, es decir, las actividades históricas variables por las que las sociedades viables intervienen en la naturaleza y reproducen su especie.»

Richard Bernstein (1989), en su discurso presidencial dirigido a la *Eastern Division de la American Philosophical Association*, enumera las características del pragmatismo:

1. Antifundacionalismo (p. 7).
2. Su alternativa al fundacionalismo era elaborar un perfecto falibilismo en el que nos diéramos cuenta de que, aunque tenemos que empezar cualquier investigación a partir de prejuicios y no podemos poner en cuestión todo a la vez, no hay por ello una creencia o tesis —por fundamental que sea— que no esté abierta a posteriores interpretaciones y críticas (p. 8).
3. Es este falibilismo el que me lleva al siguiente tema que tan vital resulta para los pragmatistas: el carácter social del yo y la necesidad de nutrir a una comunidad crítica de investigadores (p. 9).

4. El antifundacionalismo, el «falibilismo» y la nutrición de comunidades críticas lleva al cuarto tema que pasa por la tradición pragmática: la conciencia y la sensibilidad respecto a la contingencia radical y la suerte que marca el universo, nuestras investigaciones y nuestras vidas (p. 9).

5. Por último, llegamos al tema de la pluralidad. No hay modo de escapar a la pluralidad: pluralidad de tradiciones, de perspectivas y de orientaciones filosóficas» (p. 10).

G. C. Prado (1989) describe el pragmatismo basándose en Philip Wiener (1973). Estos son los elementos claves de la relación y selección de la explicación de Prado:

«Wiener atribuye al pragmatismo cuatro principios esenciales: un empirismo pluralista, una visión de la realidad temporalista, una concepción contextualista de la realidad y de los valores y un individualismo secular y democrático. (...) 1) El empirismo pluralista es ante todo un rechazo del *apriorismo*, pero sin el correspondiente compromiso doctrinario respecto a la “experiencia” como única fuente de conocimiento. El significado [de la última matización] es que el pragmatismo acepta una gran variedad de relaciones de conocimiento y de criterios de conocimiento. (...) El núcleo de la reclamación pragmática se basa en el hecho de que los criterios del conocimiento son inherentemente sociales e históricos, y no puede haber una determinación anterior de sus fuentes o límites. Lo que se considera conocimiento puede cambiar, como también puede hacerlo lo que se considera justificación para creer. (...) 2) El punto de vista “temporalista” de la realidad y del conocimiento se sobrepone a lo primero. (...) Esta adhesión al historicismo niega el acceso a una realidad determinada que en cierto modo subyace, y funda los juicios sobre el mundo, convirtiéndolos así, al menos algunos de ellos, en ahistóricos y fundacionales con respecto a otros. Pero fijémonos en que la realidad no es un problema, sólo nuestro acceso a ella lo es, y la coherencia de la idea de que una realidad accesible, independiente de nuestras construcciones, sirve para fundar juicios y creencias. Este asunto lleva al tercer principio: la concepción contextualista de la realidad y los valores, cuyo significado es, precisamente, que la “realidad” es lo que se considera como tal en un contexto histórico particular. (...) Lo que significa que consideramos como real y valioso lo que nuestro tiempo y lugar nos llevan a considerar así. (...) El cuarto principio, el individualismo secular y democrático (...) se opone a la exclusión o sometimiento del individuo en las esferas social y política, basándose en los principios esenciales, en los valores y en los objetivos. Al rechazar los valores o principios trascendentales como fundamentos para fines y prácticas institucionales, rechaza también el totalitarismo» (pp. 9-11).

Nancy Fraser (1989).

«Empieza con una especie de grado cero de pragmatismo que es compatible con una considerable variedad de ideas políticas, igual con el feminismo socialista que con el liberalismo burgués. Este pragmatismo es simplemente antisencialismo con respecto a conceptos filosóficos tradicionales como la verdad y la razón, la naturaleza humana y la moralidad. (...) Añadamos después el tipo de holismo de grado cero que combina fácilmente con la política democrática radical. Este holismo es simplemente la conciencia de la diferencia entre el marco

de una práctica social y un movimiento dentro de dicho marco. (...) Después, añadamos una aguda conciencia de la importancia decisiva del lenguaje en la vida política. Mezclémoslo con el pragmatismo y el holismo hasta obtener una diferencia entre llevar a cabo una reivindicación política en un vocabulario que se da por supuesto y hacerlo orientándolo hacia un vocabulario diferente. (...) Ahora, añadamos una concepción de las sociedades contemporáneas que no sea ni "hiperindividualizada" ni "hipercomunalizada". La controversia, a su vez, deberá considerarse de forma más amplia para incluir la lucha sobre los significados culturales y las identidades sociales, así como sobre intereses políticos tradicionales más concretos, como el poder electoral y la legislación. (...) Este sentido amplio de la controversia permite una política de la cultura que rompe las tradicionales divisiones entre la vida pública y la privada» (pp. 106-107).

Durante la redacción de su libro, que describe benévola el pragmatismo como «la evasión americana de la filosofía», Cornell West (1989) fue perfilando su visión del pragmatismo profético. El pragmatismo profético de West está más relacionado con los procesos sociales y las consecuencias de la sociedad que con los supuestos subyacentes del pragmatismo:

«La tradición del pragmatismo (...) necesita un modo político explícito de crítica cultural que clarifique y revise los intereses de Emerson con respecto al poder, la provocación y la personalidad a la luz del énfasis de Dewey en la conciencia histórica y el enfoque de Du Bois en la situación de los miserables de la tierra. (...) El pragmatismo profético, enraizado en la herencia americana y empeñado en la suerte de los miserables de la tierra, constituye la mejor oportunidad de desarrollar una cultura emersoniana de democracia creativa por medio de la inteligencia crítica y la acción social. El primer paso consiste en definir cómo tiene que ser una cultura emersoniana de democracia creativa, o al menos dar alguna directriz del proceso que puede crearla» (p. 212).

«De modo que hablar de una cultura emersoniana de democracia creativa es hablar de una sociedad y una cultura en la cual se producen formas de conocimiento políticamente adjudicadas en las que se alienta la participación humana y gracias a la cual se enriquecen las personalidades humanas. La experimentación social es la norma básica, aunque sólo es operativa cuando aquellos que tienen que sufrir las consecuencias poseen control efectivo sobre las instituciones que producen las consecuencias, por ejemplo, acceso a los procesos de la toma de decisiones... La desviación emersoniana de la epistemología es inseparable de una cultura emersoniana de la democracia creativa; es decir, que hay una motivación y una esencia política para la evasión americana de la filosofía» (p. 213).

«La esencia política de la evasión americana de la filosofía consiste en que lo que era prerrogativa de los filósofos, esto es, la deliberación racional, es ahora la prerrogativa del pueblo, y la deliberación del pueblo es democracia creativa en la elaboración. (...) Esta idea no permite eliminar u oponerse a todas las élites profesionales, sino que las tiene en cuenta. Del mismo modo, la deliberación del pueblo no es la ley de la calle ni la parcialidad de la masa. Es más bien la ciudadanía en acción, con su conciencia civil moldeada mediante la participación en la democracia centrada en los intereses públicos y en lo referente a los derechos individuales. El pragmatismo profético hace explícita esta motiva-

ción y la esencia política de la evasión americana de la filosofía. Al igual que Dewey, entiende el pragmatismo como una forma política de crítica cultural y localiza la política en las experiencias cotidianas de la gente corriente» (p. 213).

BIBLIOGRAFÍA

- Anyon, J., «Ideology and United States History Textbooks». *Harvard Educational Review*, 49, agosto de 1979, pp. 361-386.
- Apple, M., *Teachers and Texts: A Political of Class and Gender Relations in Education*. New York, Routledge and Kegan Paul, 1986.
- Bell, D., «On Meritocracy and Equality», en J. Karabel y H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977, pp. 607-634.
- Bernstein, R. J., *The Restructuring of Social and Political Theory*. Filadelfia, The University of Pennsylvania Press, 1977.
- «Pragmatism, Pluralism and the Healing of Wounds». *American Philosophical Association Proceedings*, 63, 1989, pp. 5-18.
- Bloom, B. S. y cols., *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*. New York, David McKay Co., 1956.
- Butler, Ch., *Interpretation, Deconstruction and Ideology*. Oxford, U.K., Clarendon Press, 1984.
- Connolly, W., *Politics and Ambiguity*. Madison, WI, University of Wisconsin Press, 1987.
- Dewey, J., «The Child and the Curriculum», en A. Bellack y H. Kliebard (Eds.), *Curriculum and Evaluation*. Berkeley, CA, McCutcheon Publishing Co., 1912/1977, pp. 175-188.
- «The development of American pragmatism», en H.S. Thayer (1989) *Pragmatism: The classic writings*, Indianapolis, IN, Hackett Publishing Company, 1931-1989.
- Eagleton, T., *Literary Theory: An Introduction*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1983.
- Felperin, H., *Beyond Deconstruction: The Uses and Abuses of Literary Theory*. Oxford, U.K., Clarendon Press, 1985.

- Foucault, M., «History, Discourse and Discontinuity», *Salmagundi*, 20, verano-otoño 1973, pp. 225-248.
- «On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress», en H. Dreyfus y P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago, University of Chicago Press, 1983 pp. 229-252.
- Fraser, N., *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989.
- Fullan, M., *The New Meaning of Educational Change*. New York, Teachers College Press, 1991.
- Garrison, J., Comunicación personal. Blacksburg, VA, Virginia Polytechnic Institute, 1991.
- Geuss, R., *The Idea of a Critical Theory: Habermas and the Frankfurt School*. Cambridge, U.K., Cambridge University Press, 1981.
- Giroux, H., *Theory and Resistance in Education*. Boston, Bergin and Garvey Publishers, 1983.
- Giroux, H. y McLaren, P., «Teacher Education and the Politics for Engagement: The Case for Democratic Schooling», *Harvard Educational Review*, 56, agosto 1986, pp. 213-238.
- Grice, H.P., «Logic and Conversation», en P. Cole y J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics. Volume 3, Speech Acts*. New York, Academic Press, 1975, pp. 41-58.
- Habermas, J., *Communication and the Evolution of Society*. Boston, Beacon Press, 1979.
- «Questions and Counterquestions», en R. Bernstein (Ed.), *Habermas and Modernity*, Cambridge, MA, MIT Press, 1985, pp. 192-216.
- Hassan, I., *The Postmodern Turn: Essays in Postmodern Theory and Culture*. Columbus, OH, Ohio State University Press, 1987.
- House, E., «Justice in Evaluation», en G. V. Glass (Ed.), *Evaluation Studies Review Annual, Vol. 1*, Beverly Hills, Sage Publications, 1976, pp. 75-100.
- James, W., *Pragmatism*. Indianapolis, IN, Hackett Publishing Company, 1907-1981.
- Knapp, S. y W. B. Michaels, «A reply to Rorty», en W.J.T. Mitchell (Ed.), *Against theory: Literary studies and the new pragmatism*, Chicago, University of Chicago Press, 1985, pp. 132-138.
- Lasswell, H. y A. Kaplan, *Power and Society*. New Haven, CT, Yale University Press, 1950.

- Leitch, V. B., *Deconstructive Criticism: An Advanced Introduction*. New York, Columbia University Press, 1983.
- Margolis, J., *Pragmatism without foundations: Reconciling realism and relativism*. New York, Basil Blackwell Inc., 1988.
- McDermott, J. J. (Ed.), *The Philosophy of John Dewey*. Chicago, University of Chicago Press, 1981.
- Murphy, J. P., *Pragmatism: From Peirce to Davidson*. Boulder, CO, Westview Press, 1990.
- Peirce, C.S., *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, en Ch. Hartshorn, P. Weiss y A. Burks (Eds.), Cambridge, Harvard University Press, 1933-1958.
- «Pragmatic and pragmatism», en J.M. Baldwin (Ed.), *Dictionary of philosophy and psychology*, New York, 1902, pp. 321-322.
- Popper, K. R., «The Logic of the Social Sciences», en T.W. Adorno (Ed.), *The Positivist Dispute in German Sociology*, New York, Harper Torchbacks, 1976, pp. 87-104.
- Prado, G. C., *The limits of pragmatism*. Atlantic Highlands, NJ, Humanities Press International Inc., 1989.
- Rawls, J., *A Theory of Justice*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1971.
- Rochberg-Halton, E., *Meaning of Modernity: Social Theory in the Pragmatic Attitude*. Chicago, University of Chicago Press, 1986.
- Rorty, R., *The Consequences of Pragmatism*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1983.
- «Philosophy without Principles», en W.J.T. Mitchell (Ed.), *Against Theory: Literary Studies and the New Pragmatism*. Chicago, University of Chicago Press, 1985, pp., 132-138.
- Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge, U.K., Cambridge University Press, 1989.
- *Objectivity, Relativism and Truth: Philosophical Papers. Volume I*. Cambridge, U.K., Cambridge University Press, 1991.
- Sarason, S., *The Predictable Failure of Educational Reform. Can we Change Before It's Too Late?* San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1990.
- Sartre, J. P., *L'existentialisme est un humanisme*. París, Nagel.
- Scholes, R., *Textual Power*. New Haven, Yale University Press, 1985.

- Shapiro, I., *Political Criticism*. Berkeley y Los Angeles, University of California Press, 1990.
- Thayer, H. S., *Meaning and action: A critical history of pragmatism*. Indianapolis, IN, Hackett Publishing Company, 1984.
- Toulmin, S., *The Uses of Argument*. Cambridge, U.K., Cambridge University Press, 1958.
- Tyler, R. W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, University of Chicago Press, 1949.
- West, C., *The American Evasion of Philosophy: A Genealogy of Pragmatism*. Madison, WI, University of Wisconsin Press, 1989.
- Wiener, Ph., «Pragmatism», en *Dictionary of the history of ideas*, New York, Charles Scribner's Sons, 1973.

**I N V E S T I G A C I O N E S
Y E X P E R I E N C I A S**

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

CONDUCTA INTERPERSONAL EXPRESADA Y DESEADA EN INCLUSIÓN, CONTROL Y AFECTO DE ADMINISTRADORES ESCOLARES

JOSÉ ANTONIO BUENO ÁLVAREZ (*)
CELEDONIO CASTANEDO SECADAS (*)

INTRODUCCIÓN

Las situaciones interactivas entre administradores escolares (directores, secretarios, jefes de estudio) y profesores revisten una gran importancia en el contexto educativo, dado que estas interacciones determinan qué es lo que esperan los administradores del cuerpo de docentes que dirigen. Una forma de establecer este perfil, deseado por los administradores en los profesores, consiste en definir los niveles de necesidad, expresada y deseada, en inclusión, control y afecto de los primeros; lo que se puede obtener con la aplicación de la Escala FIRO-B (*Fundamental Interpersonal Relations Orientation-Behavior*).

La conducta interpersonal de la teoría de William Schutz toma como postulado de base la orientación de la conducta hacia los demás, partiendo de tres necesidades interpersonales básicas de inclusión, control y afecto, que se forman desde la infancia en la interacción y las respuestas a figuras significativas (padres, abuelos, maestros, etc.).

La utilización de esta teoría y sus escalas ha sido extensa en el campo de la psicología y la psicoterapia (aplicación a diferentes poblaciones: normales y no normales); sin embargo, su uso ha sido muy limitado en el campo de la psicología de la educación y nula su aplicación a administradores escolares. En el área de la educación, Schutz (1978) menciona únicamente cinco investigaciones realizadas con el FIRO-B. Rosenfeld y Frandsen (1972) investigaron la eficacia de la escala para discriminar estudiantes «reticentes» de estudiantes «no reticentes». Abrams-Abrams (1974) encontraron diferencias significativas entre estudiantes de 9.º y 12.º grado, con padres de clase media-alta y estudiantes con padres de clase media-baja en las dimensiones de inclusión expresada y deseada y en afecto expresado y deseado —además, los estudiantes de 12.º obtenían puntuaciones más altas que los de 9.º en afecto expresado y deseado, mientras que ocurría lo contrario en inclusión expresada y deseada.

(*) Universidad Complutense de Madrid.

sada y deseada-. Feitler et al. (1970) hallaron que las situaciones de inclusión y control determinan la elección de entornos físicos escolares, sin que las situaciones de afecto intervengan en dichas decisiones. Rincon-Ray (1974) confirmaron una aseveración anteriormente aceptada (aunque no había sido investigada), de que las mujeres obtenían puntuaciones significativamente más altas que los hombres en el control expresado. Checkson et al. (1972) utilizaron esta escala para evaluar la formación de profesores en la planificación y la ejecución de cursos para adolescentes con problemas académicos de conducta e interpersonales.

En cuanto a las necesidades interpersonales de inclusión, control y afecto que considera la escala y que forman parte de la Teoría Tridimensional de la Personalidad de Schutz (1952, 1961, 1967, 1971, 1973, 1978), la inclusión se refiere a la necesidad de estar incluido entre o vinculado con los otros, la búsqueda de aprecio, estima, prestigio, amistad, cordialidad y amabilidad. La inclusión, como el control y el afecto, puede ser expresada -conducta que se expresa a los otros- y/o deseada -conducta que se desea recibir de los otros-.

El control concierne a procesos interpersonales que se dan en la toma de decisiones, en dominar y ejercer poder y autoridad sobre los otros. La persona sumisa, dependiente y complaciente desea ser controlada, no expresa necesidad de controlar; la persona dominante expresa necesidad de controlar y no desea ser controlada.

El afecto corresponde a los sentimientos íntimos, personales y emocionales, que se intercambian con otras personas; las relaciones interpersonales de amor pertenecen a esta categoría. La persona con una alta necesidad de afecto intenta establecer relaciones afectivas cercanas con los otros y la persona con un nivel bajo lo evita, se aleja de los otros y puede incluso llegar a sentir más odio que amor hacia ellos.

La inclusión puede indentificarse como conducta extravertida («incluirse en» el otro) y la exclusión, como carácter introvertido (no se mezcla con los demás). Extraversión e introversión son formas de percibir el mundo que tiene la persona. Jung en 1932 (1974) fue el primero en referirse a esta polaridad; después Eysenck (1947, 1952) la utilizó para elaborar la teoría de los rasgos.

Investigaciones en este campo de acercamiento o alejamiento de los otros y en el de la inteligencia han sido realizadas por Szequely (citado por Beltrán et al., 1987, p. 184), correspondiendo la introversión a una inteligencia reactiva -resolución de problemas dados-. Stern considera a estas personas como carentes de iniciativa y rutinarias, mientras que los extravertidos son espontáneos y activos, creativos y con iniciativa. Rorsh (citado por Beltrán et al., 1987, p. 184) concede a la introversión un exceso de pensamiento y a la extraversión un exceso de afecto. Otro componente investigado ha sido la relación entre carácter e inteligencia teórico-práctica: todo parece indicar que el introvertido es un teórico y el extravertido es práctico.

En cuanto a la variable control, Witkin et al. (1967) señalan que las personas independientes: «tienden a ser individuos distanciados de los demás y emocional-

mente independientes; *controladores* de su ambiente, en vez de ser controlados por él. Mientras que los dependientes de campo tienden a ser más extravertidos y sensibles a la influencia de los demás» (Beltrán et al., 1987) (subrayado nuestro).

Traducida la anterior citación al lenguaje del FIRO, significa que las personas controladoras de su ambiente expresan más que desean control.

MÉTODO

Sujetos

Para esta investigación se tomaron 190 sujetos, 111 hombres y 79 mujeres, todos ellos pertenecientes a la administración pública educativa, en colegios de EGB, que desempeñaban cargos de responsabilidad organizativa (directores, jefes de estudio y secretarios, fundamentalmente).

Instrumento

La Escala del FIRO-B consta de 54 ítems del tipo escalograma de Guttman (1950), con puntuaciones directas en sus ítems de 1 «nunca» a 6 «siempre». El FIORO-B posee validez de contenido y validez concurrente suficientes (Schutz, 1978) y presenta índices de estabilidad (test-retest) en un rango entre 0,71 y 0,82 y de consistencia interna («reproductibilidad» por subescalas) en un rango entre 0,93 y 0,94 (Schutz, 1978).

El instrumento mide las características de la conducta de la persona hacia los demás, en las áreas de inclusión, control y afecto, en dos dimensiones: expresada (conducta hacia los demás) y deseada (conducta de los demás) (Schutz, 1978). La inclusión describe cuánto una persona desea incluir a otras en su vida (expresada) y cuánta atención y reconocimiento desea de ellas (deseada). El control describe cómo una persona reacciona a situaciones de dirigir a otros (expresado) o ser dirigido por los otros (deseado). El afecto describe la relación interpersonal expresada y deseada de la gente cercana emocionalmente.

Cada dimensión de la personalidad mencionada —seis en total— contiene nueve ítems. Algunos ejemplos de los ítems son: en inclusión expresada, «intento estar con los otros»; en inclusión deseada, «me gusta que la gente me invite a participar en sus actividades»; en control expresado, «procuro hacerme cargo de las cosas cuando estoy con la gente»; en control deseado, «permite que otros decidan por mí qué hacer»; en afecto expresado, «procuro tener relaciones personales muy cercanas»; y en afecto deseado, «me gusta que la gente actúe amistosamente conmigo».

Procedimiento

Para la administración de la escala entramos en contacto con un miembro del SOEV (Servicio de Orientación Educativa y Vocacional) de una provincia española, el cual, tras aceptar la idea y a título personal, se responsabilizó de la distribución y la recogida de las escalas. El anonimato en estos casos era, y es, garantizado; pero aun siéndolo, los datos de identificación en las escalas han sido mínimos, pudiendo haber sido sólo diferenciado el sexo del sujeto.

Análisis de datos

Se procedió a la grabación de los datos por parte de los autores en las terminales del Servicio Informático de la Facultad de Psicología del Campus de Somosiaguas. Con ellos se llevó a cabo un análisis factorial, mediante factores principales, utilizando el programa BMDP4M (Dixon et al., 1981). También se procedió al cálculo de la fiabilidad de la escala, en términos de consistencia interna, mediante el coeficiente *theta* de Carmines (Dixon et al., 1981).

RESULTADOS

Validez y dimensionalidad de la escala

Para determinar la dimensionalidad de la escala y su validez de constructo se realizó un análisis factorial.

Con objeto de establecer comparaciones con la literatura existente se utilizó el análisis factorial como procedimiento para el cálculo de la validez y la dimensionalidad de la escala, por ser el método más indicado para estos estudios. Para la factorización se utilizó el procedimiento de los factores principales, con el criterio de Kaiser (autovalores mayores que 1) con el fin de determinar el número de factores. Los factores obtenidos fueron sometidos al procedimiento VARIMAX de rotación ortogonal.

En la Tabla 1 se presentan los patrones factoriales obtenidos en la población total. En todos los casos se han omitido las saturaciones inferiores a 0,350.

Un examen detenido de los elementos que saturan en los distintos factores lleva a la siguiente interpretación de los mismos:

Aparece un primer factor en el que se saturan gran parte de los elementos de la escala y que explica el 41,34 por 100 de la varianza total de la misma. Este factor se identifica como *extraversión*. Seguidamente tenemos un segundo factor que denominamos *expresión de afecto* y que explica el 14,42 por 100 de la varianza. En tercer lugar aparece el factor *control externo*, con un 10,25 por 100 de la varianza explicada. La *necesidad de afecto* es el cuarto factor con 9,20 por 100 de la varianza explicada. En penúltimo lugar se da la *sociabilidad* como factor, con un 8,13 por 100 de

TABLA 1
Análisis factorial de la escala

	Carga F.
<i>Factor 1: extraversión (41,34 % de varianza)</i>	
51 consideración social	0,755
45 aceptación personal	0,750
39 participación grupal	0,744
31 invitación asertiva	0,687
17 cohesión	0,672
34 adhesión	0,645
42 unión	0,642
10 enlace	0,575
37 intercomunicación	0,525
29 empatía	0,429
32 contacto	0,419
38 cordialidad	0,405
<i>Factor 2: expresión de afecto (14,42 % de varianza)</i>	
23 confluencia	0,766
21 amistad	0,694
27 cercanía	0,642
8 intimidad	0,575
4 familiaridad	0,436
12 cordialidad	0,476
17 apego	0,391
19 distancia	-0,418
25 frialdad	-0,407
29 ternura	0,442
<i>Factor 3: control externo (10,25 % de varianza)</i>	
53 autoritarismo	0,829
36 dominancia	0,731
44 poder	0,706
47 mando	0,706
41 prepotencia	0,580
30 controlador	0,491
<i>Factor 4: necesidad de afecto (9,2 % de varianza)</i>	
46 retirado	0,768
52 aislado	0,748
35 desapercibido	0,660
40 lejanía	0,607
38 cariño	-0,417
1 sociabilidad	-0,426

TABLA 1 (continuación)
Análisis factorial de la escala

	Carga F.
<i>Factor 5: sociabilidad (8,13 % de varianza)</i>	
16 participación	0,646
3 asociacionismo	0,521
9 comunión	0,500
4 compañerismo	0,383
5 cooperación	0,417
7 colaboración	0,454
11 calor humano	0,394
13 conexión	0,355
1 interacción	0,382
<i>Factor 6: sumisión (5,39 % de varianza)</i>	
22 dependencia	0,603
24 obediencia	0,581
26 subordinación	0,552
10 supeditación	0,509
18 indecisión	0,395
14 influido	0,383
6 docilidad	0,415
20 acatamiento	0,383
2 <i>laissez-faire</i>	0,364

la varianza explicada. Finalmente la *sumisión* explica el 5,39 por 100 de la varianza. No hemos tenido en cuenta el factor 7, claramente residual y que explica únicamente el 4,43 por 100 de la varianza.

Análisis de la fiabilidad de la escala

Entre los distintos procedimientos existentes para el cálculo de la fiabilidad de este tipo de escala, el más cercano a nuestras necesidades, y nuestras limitaciones, es el *theta* de Carmines, que proporciona un cierto índice de la homogeneidad y la consistencia interna de los elementos y el grado en que el conjunto de elementos mide el constructo de interés.

El valor obtenido es 0,9621.

Un examen más detallado del resultado pone de relieve el elevado valor del coeficiente para la escala. Atendiendo a los valores encontrados en la literatura sobre el tema (Schutz, 1978), e incluso en la referida a la medida de otros constructos, que oscilan entre 0,93 a 0,94, se aprecia que este instrumento tiene una fiabilidad -consistencia interna- aún más elevada.

CONCLUSIONES

De los seis factores enumerados subrayamos lo siguiente: la extraversión está claramente relacionada en la teoría psicológica con la inclusión. El extravertido se incluye en sus relaciones interpersonales entre los otros; lo cual beneficia, en este caso, a los administradores, dado que su rol escolar depende en gran parte del conectarse hacia fuera, con el mundo. Este enfoque extravertido de relación social debería ser considerado en las escuelas universitarias cuando se ofrecen currícula de formación: es deseado no solamente para los administradores, sino también para los docentes. Estos últimos, al encontrarse en contacto con los alumnos, deberían realizar una labor extravertida; lo que permitiría la inclusión profesor-alumno, requisito indispensable para el discente y seguridad para el docente.

En segundo lugar, de nuevo como en otros estudios realizados por los autores (Castanedo-Bueno, 1990), aparece como tercer factor lo que denominamos factor externo. En consecuencia, tanto para los administradores como para los profesores, esta variable ha de tenerse en consideración a la hora de una selección centrada en el rol a desempeñar.

En cuanto a la necesidad de afecto, en esta población se aprecia la importancia que se concede a esta dimensión interpersonal tan referida por Maslow (1968, 1971) en su Teoría de Necesidades Básicas. El afecto parece ser relevante en el momento de transmitir conocimientos. Para que estos conocimientos se introyecten en el alumno se requiere que la mente no sea bloqueada por la emoción. Muchas teorías tienen en cuenta esta unión racional-emotiva (Ellis, 1963, 1969).

Una vez concluida esta investigación, tomamos conciencia de algunas limitaciones que no han permitido profundizar en la caracterización de este colectivo; por lo que sugerimos que en próximas investigaciones en este campo se considere una población más diversificada. Asimismo, sería conveniente tener en cuenta la diferenciación de roles administrativos en el momento de aplicar la escala y analizar los resultados. Es posible que los tres niveles de responsabilidad ofrezcan diferentes perfiles en la escala FIRO-B; sin embargo, esto no puede afirmarse, a no ser que se confirme con estudios empíricos. Y por último, señalamos otra limitación; esta vez se centra en obtener inicialmente datos que ahora no hemos tenido, como son la edad, la titulación y la antigüedad en el cargo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrams, H. y Abrams, L. «Awareness of humanistic relationships between high school students at the 9th and 12th grade levels». *Dissertation*. San Diego, Ca., US International University, School of Human Behavior, 1974.

- Beltrán, J. et al. *Psicología de la educación*. Madrid, EUDEMA, 1987.
- Castanedo, C. y Bueno, J. A. *Percepción que tienen los alumnos de EGB de los valores educativos*. Madrid, Univ. Complutense, Dep. de Psicología Evolutiva y de la Educación, 1990 (no publicado).
- Chekson, S. et al. *A report on the Mark Twain Staff Development Institute, 7-1-1970 to 1-12-1974*. Submitted to the United State Office on Education, Bureau of Teacher Training in the area of Emotionally Disturbed Children, 1972.
- Dixon, W. J. et al. *Biomedical Computer Programs*. Los Angeles, Ca., University of California Press, 1981.
- Ellis, A. «Toward a more precise definition of 'emotional' and 'intellectual' insights». *Psychological Reports*, 13, 1963, pp. 125-126.
- «Teaching emotional education in the classroom». *School Health Review*, 1969, pp. 10-14.
- Eysenck, H. J. *Dimensions of personality*. London, Routledge and Kegan Paul, 1947.
- *Scientific study of personality*. London, Routledge and Kegan Paul, 1952.
- Feitler, F. et al. «The relationship between interpersonal relations orientations and preferred classroom physical settings». Prepared for presentation at the *Convention of the American Educational Research Association*, Minneapolis, Mn., 1970.
- Guttman, L. «The basis for a scalogram analysis», en S. Stouffer et al, *Measurements and prediction*, Princeton, Nj., Princeton University Press, 1950.
- Jung, C. G. *Psychological types*. Palo Alto, Ca., Consulting Psychologist Press, 1971.
- Maslow, A. H. *Toward a psychology of being*. New York, Van Nostra and Co., segunda edición, 1968.
- *The farther reaches of human nature*. New York, Penguin Books, 1971.
- Rincon, E. y Ray, R. «Bilingual ethnic teachers: An answer to illiteracy and drop-out problems». *Readings Improvements*, 11 (1), 1974.
- Rosendfeld, L. y Frandsen, K. «The 'other' speech student: An empirical analysis of some interpersonal relations orientations of the reticent students». *The Speech Teacher*, 21 (4), 1972.
- Schutz, W. «Reliability, ambiguity and content analysis». *Psychological Review*, 59 (2), 1952.
- «On group composition». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 1961.

- *FIRO: A Three Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*. Palo Alto, Ca., Science and Behavior Books Inc., 1966.
- *Joy: Expanding human awareness*. New York, Grove Press, 1967.
- *Here comes everybody*. New York, Harper and Row, 1971.
- *Elements of encounter*. Big Sur, Ca., Joy Press, 1973.
- *FIRO Awareness Scales Manual*. Palo Alto, Ca., Consulting Psychologist Press, 1978.
- *The FIRO Scales: FIRO-B (Interpersonal behavior), FIRO-F (Feelings), LIPHE (Life story), MATE (Couples compatibility), COPE (Defense mechanisms), VAL-ED (Educational values), FIRO-BC (Children's version of FIRO-B)*. Palo Alto, Ca., Consulting Psychologist Press, 1978.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LOS VALORES DOMINANTES EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA
DE LOS 90:
SU PROGRESIVA HOMOGENEIZACIÓN Y SU POLARIZACIÓN
EN EL MUNDO DE LO PRIVADO

JOSÉ LUIS VILLALAIN BENITO (*)

En la primavera de 1981, el *European Value Systems Study Group* (EVSSG) —fundación de carácter benéfico docente con sede en Holanda— promovió una gran encuesta sobre los Sistemas Europeos de Valores en doce países de Europa, con el propósito de explorar los sistemas de valores, actitudes y creencias de los europeos.

El análisis de los resultados de esa encuesta dio lugar a numerosas publicaciones de ámbito tanto nacional como internacional. En nuestro país, por ejemplo, se publicaron el informe europeo de Jean Stoetzel (1) y el informe español de Francisco Andrés Orizo (2), este último analizando los datos de la muestra nacional (2.306 sujetos de dieciocho y más años de edad).

En 1990, el EVSSG se planteó la necesidad de repetir el estudio para analizar la posible evolución que pudiera detectarse en esos Sistemas Europeos de Valores a lo largo de los casi diez años que habían transcurrido desde la aplicación de la primera encuesta.

Ambas encuestas de valores (1981 y 1990) son acreedoras de un profundo rigor científico y metodológico. La cualificación profesional de quienes, tanto a nivel europeo como nacional, se hicieron responsables del diseño, programación y ejecución de la investigación; la seriedad de las instituciones y personas participantes; la detallada selección de las variables; la esmerada confección de la encuesta (tanto desde un punto de vista formal como de contenido) y la cuidada redacción de las preguntas; la buena selección de los estratos de muestreo y el importante número de puntos muestrales escogidos son tan sólo algunos de los elementos que demuestran, a nuestro modo de ver, que estamos

(*) UNED. Becario de FPI.

(1) Stoetzel, J.: *¿Qué pensamos los europeos?* Madrid, Mapfre, 1983.

(2) Orizo, F. A.: *España, entre la apatía y el cambio social*. Madrid, Mapfre, 1983.

realmente ante una de las fuentes de información más rigurosas acerca del actual mapa axiológico que se dibuja en Europa (3).

La Fundación Santa María patrocinó la participación española en la *Encuesta Europea de Valores de 1990*, y como fruto de aquel patrocinio se han realizado hasta el momento dos publicaciones: una primera, el informe de Orizo titulado *Los nuevos valores de los Españoles* (4), donde se presentan de forma exhaustiva los resultados referidos a la muestra española de 1990 (2.637 sujetos de dieciocho y más años) y se comparan con los resultados obtenidos a partir de la muestra española de 1981 y de las muestras europeas de ambos años (1981 y 1990); y la segunda, un trabajo de carácter divulgativo, dirigido especialmente a padres y profesionales de la educación, del que uno de sus autores es el de este mismo artículo y que Ediciones S.M. publicará en fechas próximas.

Tomando como base de datos de las *Encuestas Europeas de Valores de 1981 y 1990*, que amable y desinteresadamente la Fundación Santa María ha puesto a nuestra disposición, y teniendo muy en consideración las valiosas reflexiones que aporta en su informe Orizo, así como nuestras propias conclusiones expuestas en la obra anteriormente citada, pretendemos mostrar en este artículo el actual mapa axiológico de la sociedad española, analizando aquellos aspectos más significativos de su evolución desde 1981 hasta 1990.

Se quiera o no, se explicito o no, la educación es, junto con la familia y los medios de comunicación de masas, uno de los principales agentes transmisores y transformadores de valores sociales. En consecuencia, creemos sinceramente que saber cuáles son los valores dominantes en nuestra sociedad con el rigor con que permiten hacerlo estas encuestas, puede ser de gran interés para los educadores. Dicho conocimiento les facilitará una reflexión comprometida sobre los mismos y una actuación educativa posterior, reforzando los que se consideren positivos y apreciables para el eficaz desarrollo del proceso educativo de los alumnos y, por ende, de la sociedad misma, e intentando reorientar o desechar los que aparezcan como turbadores de dicho proceso y cuya presencia dentro de la dinámica social resulte no deseable.

1. LOS VALORES DOMINANTES EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA

Los aspectos que los españoles consideran más importantes en sus vidas (jerarquía de valores) son, de mayor a menor importancia, los siguientes:

1. Familia
2. Trabajo
3. Amigos y conocidos.

(3) Para la revisión del aparato metodológico empleado para la *Encuesta Europea de Valores de 1990* se recomienda acudir a la obra de Orizo, *Los nuevos valores de los españoles*, en la que se expone de forma sintética los principales aspectos metodológicos de la misma (institutos de investigación participantes, investigadores, diseño, selección muestral, variables, tratamiento de los datos, etcétera.).

(4) Orizo, F. A.: *Los nuevos valores de los españoles*. Madrid, Ediciones S.M., 1991.

4. Tiempo libre/de ocio
5. Religión
6. Política.

Según la encuesta realizada en 1990, la familia es el elemento que más importa a los españoles (98 por 100), seguida muy de cerca por el trabajo (93 por 100) y los amigos y conocidos (90 por 100). Los aspectos que menos interesan son el tiempo libre y de ocio (82 por 100), la religión (54 por 100) y, por último, y con diferencia, la política (19 por 100) (5).

Así es que, para los españoles, lo más importante en sus vidas es la familia, a la que valoran con un índice de 3,82, medido en una escala de 1 a 4, en la que el valor 1 significa «aspecto nada importante» y el valor 4 «aspecto muy importante». Esta posición privilegiada que ocupa la familia en la jerarquía de valores de nuestra sociedad se ve clara y positivamente reforzada por el clima que se respira dentro de ella.

Dentro de la familia española hay unos elevados índices de solidaridad familiar, de satisfacción con la vida en casa y de compenetración entre sus distintos miembros.

Los niveles de compenetración entre la pareja y entre los hijos y sus padres han mantenido una relativa estabilidad en los últimos años, dentro de unos valores absolutos bastante elevados. Así, en 1989, un 82 por 100 de los jóvenes de dieciocho a veinticuatro años afirman que sus padres se llevan bien, y un 76 por 100 que ellos se llevan bien con su madre. El grado de compenetración de estos jóvenes con su padre es algo inferior; un 61 por 100 afirman que dicha compenetración es buena. La compenetración de la pareja entre sí es, por tanto, superior a la que mantienen los hijos con cada uno de sus padres. Y entre los hijos y los padres, la compenetración de aquéllos con la madre es superior a la que tienen con el padre.

En cuanto a la satisfacción con la vida familiar, con la vida que se lleva dentro del hogar, ésta ha ido subiendo en el último decenio, no sólo en cuanto al porcentaje de los que se sienten más satisfechos, sino también con respecto a los propios índices de satisfacción. El porcentaje de los satisfechos «con su vida en casa» pasa de un 82 por 100 en 1981 a un 85 por 100 en 1990. En este mismo período, el índice de satisfacción «con la vida en casa» pasa de 7,43 a 7,58, ambos medidos en una escala de 1 a 10, donde 1 significa «insatisfecho» y 10 «satisfecho».

Este buen clima familiar se ve ratificado cuando se observa que cada vez se comparten y se transmiten más códigos normativos en el seno de la familia,

(5) Los porcentajes incluidos entre paréntesis hacen referencia al número de españoles que, preguntados sobre el grado de importancia que tienen en su vida estos seis elementos, por medio de una escala de 1 a 4, donde 1 significa «nada importante», 2 «no muy importante», 3 «bastante importante» y 4 «muy importante», puntúan 3 y 4, esto es, representa la suma de los que valoran como «muy importante» y «bastante importante» cada uno de ellos.

tanto entre padres e hijos como —y muy especialmente— entre la pareja. En ambos casos, son las normas morales y las actitudes sociales las que más se comparten, en detrimento de las actitudes hacia la religión y las opiniones políticas (tabla 1). Con respecto a las normas y actitudes relativas a lo sexual y a la moralidad sexual, cabe destacar el alto nivel de intercambio entre los miembros de la pareja, mientras que entre padres e hijos son las actitudes que menos se comparten (tabla 1).

TABLA 1
Normas que se comparten con los padres y con la pareja

<i>Normas, actitudes y opiniones</i>	<i>Con los padres</i>		<i>Con la pareja</i>	
	<i>1981</i>	<i>1990</i>	<i>1981</i>	<i>1990</i>
Normas morales	57 %	66 %	77 %	81 %
Actitudes sociales	50 %	61 %	71 %	79 %
Actitudes hacia la religión	53 %	57 %	69 %	67 %
Opiniones políticas	26 %	28 %	50 %	49 %
Actitudes sexuales	17 %	14 %	67 %	70 %

No resulta exagerado, por tanto, afirmar que dentro de la vida familiar española se respira un clima estable y ausente de conflictividad, donde las tensiones no abundan y la vida resulta apacible.

Una posible explicación a este fenómeno puede ser que los padres de hoy no son iguales que los de hace veinte o treinta años. Hoy el rigor paterno es menor que antes, su talante es más dialogante y progresista, y ello se deja notar tanto en la relación entre ellos mismos como, y sobre todo, en la que mantienen con sus hijos. La existencia de menos razones frente a las que mantenerse trae como resultado un ambiente familiar más afirmativo y menos crítico.

Otro elemento que ratifica el claro avance de las actitudes favorables hacia las formas, contenidos y sentimientos familiares, es la demanda creciente del matrimonio como fórmula familiar prioritaria. Actualmente, es el matrimonio religioso el que presenta un mayor grado de aceptación entre los jóvenes de quince a veinticuatro años. Entre ellos, esta modalidad de matrimonio ha visto cómo incrementaba su nivel de aceptación de un 53 por 100 en 1984 a un 63 por 100 en 1989. Este incremento del matrimonio canónico se produce en perjuicio del matrimonio civil, que entre las mismas fechas ve disminuir su nivel de aprobación de un 23 por 100 a un 15 por 100, más que de la unión libre, que aunque pierde adeptos, éstos tan sólo pasan de un 14 por 100 a un 13 por 100.

En suma, los españoles se encuentran cada vez más receptivos a las fórmulas familiares, al tiempo que la misma familia española se caracteriza por su

apreciable ajuste intergeneracional (confianza que se tienen entre sí padres e hijos) y por el alto índice de comunicación y satisfacción existente en su dinámica interior. Ésta, sin duda alguna, se ha convertido en los últimos años, en el principal referente ético y moral de la sociedad española.

El trabajo es, después de la familia, y con escasa diferencia, lo que más valoran los españoles. La importancia que se le concede ha ido en aumento, pero no debemos olvidar que este crecimiento en su relevancia se produce paralelamente a un nuevo modo de entenderlo. El cambio cuantitativo viene acompañado de un cambio cualitativo. El trabajo ya no se ve tanto como objetivo o fin en sí mismo, sino como medio, como instrumento que nos permite alcanzar otros objetivos y otras satisfacciones. Y, en este sentido, cada vez se piensa más, que en el futuro, el trabajo no debe ocupar tanto espacio en nuestras vidas.

En 1990, los españoles que trabajan se confiesan ligeramente más orgullosos de su trabajo que en 1981 y prácticamente igual de libres que entonces para tomar decisiones en el mismo. También se encuentran algo más satisfechos con el trabajo que desempeñan que hace diez años, aunque las diferencias no sean grandes (tabla 2).

TABLA 2
Sentimientos y actitudes frente al trabajo

<i>Tipo de sentimiento</i>	<i>1981</i>	<i>1990</i>
Orgullosos (*)	83 %	87 %
Satisfechos (**)	71 %	78 %
Libre para tomar decisiones (***)	61 %	65 %

(*) «Mucho o algo».

(**) En una escala de 1 a 10, donde 1 significa «insatisfecho» y 10 «satisfecho», aquí hemos incluido a todos aquellos que puntuaron por encima de 5.

(***) En una escala de 1 a 10, donde 1 significa «ninguna libertad» y 10 «muchísima libertad», aquí hemos incluido a todos aquellos que puntuaron por encima de 5.

Los índices referidos a los sentimientos de ajuste y acomodo con el trabajo, esto es, «sentirse satisfecho con el trabajo» y «libre para tomar decisiones en el mismo», presentan evoluciones contrapuestas. Mientras que este último asciende de 6,92 en 1981 a 7,06 en 1990, el primero sufre un mínimo descenso, pero descenso al fin y al cabo, pasando de 6,58 a 6,54 en el mismo período de tiempo (ambos índices medidos en una escala de 1 a 10, donde 1 significa «nada satisfecho o libre» y 10 «muy satisfecho o libre»).

Los aspectos que se consideran importantes en un trabajo siguen siendo prácticamente los mismos ahora que hace diez años. Tras un análisis factorial de un total de quince aspectos, dos son los factores obtenidos. El primero sería el denominado factor de las «condiciones materiales», dentro del cual están

los aspectos a que más importancia se concede; esto es, los ingresos y la seguridad en el empleo, sobre todo, y la jornada laboral y las vacaciones, en un segundo término.

El otro factor, el factor de «desarrollo personal», encabezado por la iniciativa, las responsabilidades y la utilidad social, es el segundo más valorado por individuos, siendo las responsabilidades y la iniciativa los aspectos que menos atención concentran.

Pero no sólo las «condiciones materiales» continúan siendo más apreciadas que los elementos relativos al «desarrollo personal»: éstos, además, han perdido valor en los últimos años en favor de las primeras, es decir, en beneficio de los componentes que implican un más concreto desarrollo profesional.

Parece, pues, que los españoles se han hecho más realistas y pragmáticos. Se quiere trabajar, pero restringiendo la puesta en marcha de la propia iniciativa y la asunción de responsabilidades y alejando del trabajo los objetivos de autorrealización personal y los de utilidad social. Se ha perdido impulso de compromiso con el trabajo, tanto desde el punto de vista personal como social. No importa tanto si ayuda al desarrollo personal o si resulta útil a la sociedad, si tiene alguna «utilidad pública». Sólo interesa en la medida que ocupe el menos tiempo posible y permita, a través de la remuneración que facilita, que «mi calidad de vida» aumente, «mi mundo privativo» mejore y «mis propios intereses» se lleven a cabo.

Pasando por alto aspectos como los amigos y el tiempo libre y de ocio, que no son estudiados al detalle en la encuesta de 1990, lo que sigue en importancia para los españoles es la religión. En una sociedad secularizada como la nuestra, donde cada vez se piensa más sobre la vida y menos sobre la muerte, donde entre las interpretaciones que se dan sobre el sentido de la vida no abundan las ofrecidas en clave religiosa o mística, la religión sigue siendo considerada importante por más de la mitad de la población española (54 por 100).

En efecto, los españoles pensamos en la vida con más frecuencia que en la muerte. Mientras un 28 por 100 dice pensar «con frecuencia» sobre el significado de la vida y un 42 por 100 «algunas veces», tan sólo un 20 por 100 afirma reflexionar «con frecuencia» sobre la muerte y un 40 por 100 «algunas veces». Asimismo, en 1990 pensamos más en la vida y menos en la muerte que en 1981, año en que los porcentajes eran del 23 por 100 y el 19 por 100 respectivamente.

Además, llegado el momento de «pensar sobre la vida», las interpretaciones de carácter secular son mayoritarias con respecto a las ofrecidas en clave religiosa. Así, para un 77 por 100 de la población española el sentido de la vida es «tratar de obtener lo mejor de ella», mientras que un 39 por 100 afirma que ésta sólo tiene sentido «porque Dios existe».

Puede afirmarse, no obstante, que la España de 1990 sigue siendo una España eminentemente católica. Un 86 por 100 de la población se declara

perteneciente a la religión católica y un 94 por 100 afirma haber sido educada bajo los principios de dicha religión.

Sin embargo, con ser muy alto el número de católicos declarados, en los últimos años se ha producido un aumento de quienes afirman no pertenecer a ninguna religión. El porcentaje de «no creyentes» era en 1981 el 9 por 100 y pasa a ser del 13 por 100 en 1990. Son especialmente los jóvenes de dieciocho a veinticuatro años los que han llevado a que este porcentaje de «fugados» se incremente.

Las prácticas religiosas también han visto decrecer su número. Su frecuencia ha descendido considerablemente en la última década. En 1990, el 56 por 100 de los españoles afirma rezar alguna vez, aparte de cuando asisten a servicios religiosos (no se dispone de este porcentaje para el año 1981), y el 43 por 100 declara ir a la iglesia cuando menos una vez al mes (en 1981 decían hacerlo un 53 por 100). Estos porcentajes parecen más bien pequeños ante aquel 86 por 100 de personas que se declaraban católicos, lo que demuestra que el considerarse católico no siempre va asociado a cumplir con las prácticas que esa declaración conlleva, y además pone de manifiesto la falta de compromiso que acompaña a la religiosidad declarada.

A pesar de este descenso en la práctica religiosa, se suscribe con cierta frecuencia la costumbre de celebrar religiosamente determinados acontecimientos importantes en la vida de las personas, como el nacimiento, el matrimonio o la muerte: las tres cuartas partes de la población cree importante hacerlo así.

Pero, ¿qué papel juega la Iglesia en todo este proceso? La Iglesia, como institución, ha ganado confianza entre los españoles en los últimos años. Si en 1981 los que tenían «mucho» o «bastante» confianza en la Iglesia representaban un 50 por 100 de la población, en 1990 ese porcentaje ha subido al 53 por 100. Una confianza que, sin embargo, reside más en su función espiritual que en su papel ético-social.

La mayoría de la población (50 por 100) piensa que la Iglesia da una respuesta adecuada a las necesidades espirituales del hombre. Por contra, es minoritaria la población que cree que la Iglesia da respuestas adecuadas a los problemas del individuo en el terreno moral (39 por 100), familiar (38 por 100) o social (28 por 100).

Es claro, pues, que la Iglesia ha perdido el monopolio que tradicionalmente venía sustentando en nuestra sociedad como referente ético y moral. Su falta de adaptación a los cambios modernos le ha supuesto la pérdida progresiva de credibilidad de su discurso ético-moral. Sin embargo, se acepta en general que la Iglesia hable en mayor o menor medida de todos los temas. Hay, no obstante, dos salvedades: la moral sexual y el gobierno.

Parece evidente, en consecuencia, que se ha ido produciendo una caída progresiva de la creencia en los dogmas de la fe y en la doctrina de la Iglesia. En

términos weberianos, diríamos que se ha ido produciendo una «primera secularización»: la despolitización de la religión, su desnacionalización (desritualización también) y el paso a su racionalización y universalización de las creencias; y una «segunda secularización»: la pérdida de fuerza de la religión en la sociedad.

Hoy en día nos acercamos a formas más elementales de religión que las que suponían los grandes sistemas religiosos. El mundo de lo próximo, de los nacionalismos y los localismos, ha absorbido una parte muy importante de las energías que van hacia lo trascendente. Sin embargo, la pluralidad de referentes religiosos (los propiamente eclesiales, los puestos en escena por las múltiples sectas existentes, cuya presencia en la sociedad es cada día mayor, etc.) y no religiosos (medios de comunicación de masas, acciones de modelado de personajes políticos y sociales relevantes, etc.), impiden que la religiosidad se centre exclusivamente en el mundo de lo próximo. Así, los ciudadanos españoles optan cada vez más por una religión no institucionalizada, propia, individual, privada, relativista, permisiva con las muchas religiones individuales y grupales de los demás. Se trata de una «religión *light*», descafeinada y ligera, donde cada uno se elabora su propio menú dentro de la amplia oferta de referentes éticos, morales y religiosos que nuestra sociedad ofrece.

La política, representante por antonomasia de la vida pública de una sociedad, despierta un escaso interés en la sociedad española. Sólo un 19 por 100 de los españoles la sitúan a la cabeza de las cuestiones o aspectos que más les importa en su vida. El índice medio de importancia que nuestra sociedad concede a la política es únicamente del 1,8 (en la misma escala que se utilizó para el caso de la familia, esto es, en una escala de 1 a 4, donde el valor 1 significa «aspecto nada importante» y el valor 4 «aspecto muy importante»).

Nuestro interés por la política ha descendido en el último decenio. Mientras que en 1981 el 28 por 100 de los españoles declaraban estar «algo» o «muy interesados» en la política, ese porcentaje es, en 1990, del 26 por 100. Pero no sólo disminuye el número de interesados en la política; al mismo tiempo, aumenta el porcentaje de los que adoptan una postura de indiferencia, desconfianza o aburrimiento frente a ella. Así, en 1981, un 70 por 100 se declaraba «nada» o «no muy interesado» por la política, pasando a ser de un 74 por 100 en 1990.

La política importa, como se ve, poco. Sin embargo, dentro de su ámbito se produce una paradoja en la que merece la pena detenernos. Debido a la importancia que le conceden los medios de comunicación de masas, el nivel de información que la gente manifiesta tener sobre asuntos de carácter político ha aumentado en los últimos años. En 1984, un 26 por 100 declaraba tener un «alto» nivel informativo sobre la situación política y un 51 por 100 haber leído sobre ella; en 1990, esos porcentajes ascienden al 30 por 100 y 58 por 100 respectivamente. Ahora bien, este crecimiento en el aspecto informativo se combina con la manifestación de una menor preocupación por las cuestiones políticas y una menor participación en las mismas. En ese mismo período de seis años, el porcentaje de «preocupados» pasa de un 34 por 100 a un 25 por 100, y el de «participantes» de un 12 por 100 a un 8 por 100.

En resumen, la política parece producir mucha implicación cognitiva pero muy poca implicación afectivo-emocional, hechos ambos que se han ido acentuando con el paso de los años.

Otro aspecto a destacar dentro del ámbito de lo público, y muy directamente relacionado con el mundo de la política, es el espacio ocupado por los movimientos sociales y las instituciones.

Los españoles cada vez nos asociamos menos. Si en 1981 el 31 por 100 de la población pertenecía a asociaciones u organizaciones voluntarias de diverso tipo (religiosas, artísticas, políticas, educativas, profesionales y culturales), ese porcentaje ha descendido en 1990 hasta el 22 por 100.

Esa escasa vitalidad puede encontrar parte de su razón de ser en la actual crisis que están padeciendo las fórmulas asociativas convencionales (partidos políticos y sindicatos, fundamentalmente), producto, quizá, de un nuevo modo de entender las propias asociaciones. Actualmente, los impulsos participativos de la gente se desarrollan dentro del espacio social cercano al individuo, en el mundo de la proxemia, en el que destacan, entre otros, los nacionalismos y localismos, y en espacios sociales más amplios, en los llamados movimientos sociales, que se organizan sólo para situaciones específicas, sin obligaciones de afiliación y militancia (manifestaciones anti-OTAN, anti-militaristas, pro-desarme, de carácter ecologista, pro-derechos humanos, anti-nucleares...). Eso podría explicar el aumento del número de asociaciones, aunque el número de asociados no se incremente. En otras palabras, el hecho de que exista una mayor pluralidad de asociaciones pero con unas cuotas más bajas denota que en las sociedades actuales se produce un nuevo tipo de asociacionismo.

A pesar de la baja tasa asociacionista que presentamos los españoles, existe entre nosotros una amplia aceptación hacia los movimientos sociales. La sociedad española aprueba mayoritariamente los siguientes movimientos sociales: pro-derechos humanos (91 por 100), ecologistas (90 por 100), anti-racistas (82 por 100), pro-desarme (79 por 100), anti-energía nuclear (76 por 100) y feminista (58 por 100). Como puede observarse, todos ellos gozan de un fuerte apoyo social y se están extendiendo entre la población, esto es, se están universalizando. Constituyen una nueva forma de concebir la política y la participación en ella.

Por último, nos detendremos brevemente en la confianza que nuestra sociedad deposita en las instituciones. En este sentido, no debemos olvidar que en la medida en que éstas gocen de nuestra confianza y credibilidad, en la medida en que sean aceptadas por los ciudadanos, en esa misma medida contribuirán a integrar a los individuos en la sociedad, a vertebrar la sociedad en suma.

Los españoles tenemos una relativa confianza en nuestras instituciones. Destacan por gozar de la credibilidad mayoritaria de la población española tan sólo cinco instituciones: el Sistema de Enseñanza (61 por 100), la Policía (57 por 100), la Iglesia (53 por 100), la Comunidad Europea (51 por 100) y la

Prensa (51 por 100). No ocurre así con instituciones como las Grandes Empresas (48 por 100), el Sistema de Leyes (45 por 100), el Parlamento (42 por 100), las Fuerzas Armadas (41 por 100), los Sindicatos (39 por 100), la Seguridad Social (39 por 100), los Funcionarios (37 por 100) y la OTAN (23 por 100), en las que no confían más de la mitad de los españoles.

En 1990, con respecto a 1981, no se produce una baja general en la confianza en nuestras instituciones, sino que unas bajan y otra suben, compensándose prácticamente unas con otras. Las que bajan con respecto a 1981 son: la Policía, el Sistema de Leyes, las Fuerzas Armadas, los Funcionarios y el Parlamento. Por el contrario, las que suben son: el Sistema de Enseñanza, la Prensa, las Grandes Empresas, los Sindicatos y la Iglesia.

Como puede observarse, las que suben son casi todas del ámbito privado no estatal o supranacional, y las que bajan son de la esfera pública y estatal. El matiz del cambio que en estos últimos años se está produciendo con respecto a la confianza que los españoles depositamos en nuestras instituciones, viene determinado por el hecho de si éstas tienen o no que ver con el Estado. Es, por tanto, el factor público-estatal *versus* privado-supranacional el que está introduciendo variaciones o distorsiones en el grado de credibilidad que las instituciones españolas gozan entre nosotros.

2. HOMOGENEIZACIÓN DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA

Hemos tenido oportunidad de ver qué es lo que más valoran los españoles —la familia, el trabajo, la religión y la política— y cuál es su comportamiento concreto dentro de cada uno de estos aspectos analizados —clima familiar positivo y estable, con un elevado nivel de entendimiento y solidaridad entre sus distintos miembros; pérdida de compromiso con el trabajo e interés por el mismo en cuanto a sus «condiciones materiales» y a los medios que facilita para la mejora de los intereses particulares, del nivel de vida; pérdida de credibilidad en el mensaje ético-normativo de la Iglesia y ascenso de la «religión *light*»; falta de confianza en las instituciones públicas, disminución de la tasa de asociacionismo y compromiso cognitivo, pero no emocional, con la política—.

A continuación pretendemos analizar cómo en todos estos valores estudiados, los españoles cada vez se comportan más uniformemente. Se trata, en suma, de detenernos brevemente a explicar el proceso de progresiva homogeneización que, en determinadas conductas, ha experimentado la sociedad española y sus miembros en los últimos años.

Con el paso de los años, las variables clásicas que comúnmente se han empleado en los estudios sobre la sociedad y los comportamientos de sus distintos grupos e individuos han ido perdiendo capacidad explicativa. Tal es el caso de las variables de tipo sociodemográfico (sexo, clase social, *status* socioeconómico, hábitat rural-urbano, etc.) e ideológico (política y religión), si bien

estas últimas siguen presentando todavía una amplia capacidad discriminatoria.

La sociedad y sus estudiosos —«la *intelligentsia*»— han insistido largo tiempo en los factores estructurales, sociodemográficos básicos de la sociedad, para dar cuenta de los diferentes comportamientos, actitudes y hasta psicología de sus miembros. Sin negar estos aspectos, hoy en día son otros los factores o las variables que resultan más determinantes a la hora de explicar las conductas humanas. Así, estudios empíricos como el que aquí presentamos, y otros similares de numerosas encuestas españolas y europeas, demuestran que el ámbito de los valores, de lo que se quiere ser, de lo que se considera importante, en lo que uno está dispuesto a emplear su tiempo y sus capacidades, nos resultan más útiles para el estudio y la explicación de la conducta humana, del comportamiento de los individuos y de la sociedad.

Y es precisamente en este mundo, en el mundo de lo nómico y axiológico, de las normas sociales y orientaciones básicas sobre la vida y el mundo, donde la sociedad española está sufriendo un proceso progresivo de homogeneización. Este parecemos cada vez más unos a otros, afecta tanto a las distintas áreas geográficas de nuestro país, como a éstas en relación con sus vecinas europeas. Se trata de un proceso que está teniendo lugar dentro y fuera de nuestras fronteras, y fuera de éstas, especialmente en la Europa Comunitaria (en las diferentes encuestas multinacionales, por ejemplo, los datos españoles cada vez se aproximan más a los de la media europea). Por consiguiente, parece que los ciudadanos europeos son cada vez más europeos, en el sentido de que reciben más informaciones homogéneas, de que sus estilos de vida, sus deseos, sus expectativas, su uso del tiempo, etc., se están haciendo más similares.

Detenernos con exhaustividad en todas y cada una de las múltiples y variadas causas explicativas de esta uniformidad es algo que, por razones obvias, escapa al propósito de este trabajo. Aquí sólo nos vamos a detener en una: los medios de comunicación de masas.

De todos es bien conocido el impacto de los medios de comunicación sobre la opinión pública y sobre los individuos. Dado su carácter masivo y universal, consiguen difundir modelos de comportamiento a través de las diferentes culturas, alcanzando a numerosos colectivos humanos. Su poder uniformador y su capacidad para erosionar diferencias previas quedan fuera de toda duda. Pero son las poblaciones juveniles, sobre todo, las principales víctimas de su eficaz y progresiva acción homogeneizadora; realidad ésta de la que no siempre somos conscientes los educadores.

Naturalmente, sería una exageración afirmar que se han borrado las diferencias y las categorías, ya que éstas constituyen la esencia de la vida social; pero sí hay que hacer notar que éstas se han desplazado y han cambiado de sentido. Por consiguiente, decir que se produce una progresiva homogeneización de las pautas de comportamiento de los españoles con respecto a los ciudadanos de los países europeos, especialmente de los comunitarios, resulta incompleto. Y ello es así porque se estableció una correlación entre la pro-

gresiva homogeneización de conductas en lo público y la progresiva heterogeneidad de las mismas en el ámbito de lo privado. Esta afirmación queda contrastada a través del análisis de una serie de factores —tres en concreto—, que a continuación pasamos a realizar muy sumariamente.

El primer factor que demuestra esta correlación es el relativismo moral, la ausencia de una claridad ética en nuestra sociedad. Preguntados los españoles sobre si estiman que hay «líneas directrices absolutamente claras de lo que es el bien y el mal» o más bien si piensan que «lo que es bueno y malo depende completamente de las circunstancias del momento», la respuesta es contundente: seis de cada diez españoles piensan que «lo bueno y lo malo depende completamente de las circunstancias», mientras que solamente el 26 por 100 dice que hay directrices claras sobre el bien y el mal (el 15 por 100 restante no se pronuncia, lo que cabe pensar que están más cercanos a la línea relativista o circunstancial). Nos encontramos, pues, ante lo que se denomina «ética de la situación», un tipo o modelo de ética que los españoles aplican, de forma bastante generalizada, en la mayoría de los ámbitos de su vida.

Este relativismo ético va a la par con cierta permisividad en diferentes dominios de la vida, especialmente en los vinculados al mundo de lo privado, esto es, en el terreno de la moral familiar, de la libertad de la persona, de la vida privada y personal de cada uno. Así, por ejemplo, en estos últimos diez años ha aumentado en España la justificación de acciones relativas a la libertad personal relacionada con la moral familiar (el divorcio, el aborto, la eutanasia, la homosexualidad, la prostitución...).

También parece aumentar la justificación de comportamientos conducentes al provecho económico, como guardarse un dinero encontrado y reclamar beneficios al Estado a los que uno no tiene derecho, siendo en el primer caso mayor la tolerancia que en el segundo, quizá porque encaje más en el ámbito de lo individual.

Lo que menos se justifica, en cambio, son las acciones que transcurren en la esfera de lo público, que afectan al orden social público. En concreto, han descendido los niveles de justificación —ya de por sí bajos hace diez años— en determinados comportamientos cívicos como «coger y conducir un coche que pertenece a un desconocido» o «conducir bajo la influencia del alcohol», «tomar drogas», etc.

En líneas generales, cabe decir que el rigor ético es menor allá donde se trate de acciones y comportamientos particulares y personales con incidencia directa en otro (con las grandes excepciones de la eutanasia y del aborto, pero como es bien sabido no hay una única lectura de lo que el aborto suponga en la conciencia de los españoles). También es muy laxa la sociedad española a la hora de juzgar actuaciones individuales conducentes al provecho económico, sin preocuparse demasiado por los procedimientos utilizados a condición de que el perjudicado sea desconocido, genéricamente, el Estado. Se es, por tanto, más estricto con las acciones que atentan a la cultura cívica, con aqué-

llas susceptibles de ser calificadas como de gamberrismo o desorden público.

Un segundo factor que a nuestro modo de ver demuestra la correlación —que no causalidad— entre homogeneización pública y heterogeneidad privada es el binomio libertad-igualdad. Sometidas ambas a prueba como opciones antagónicas, la población española se inclina por la primera. En 1981, un 39 por 100 de los españoles se decantaban por la igualdad, mientras que un 36 por 100 lo hacía por la libertad. Diez años después, en 1990, la relación se ha invertido, optando un 43 por 100 por la libertad frente a un 38 por 100 que elige la igualdad. Como se puede observar, las diferencias no son grandes, pero el cambio de sentido de la relación resulta significativo, ya que en la medida en que una sociedad se va desarrollando económica, social y políticamente, en esa medida se va preocupando más por las dimensiones de la libertad y menos por las de igualdad: la libertad resulta así un síntoma de avance hacia el desarrollo.

De acuerdo con el predominio —más bien pequeño— de las posturas partidarias de la libertad frente a las que optan por la igualdad, también los valores económicos de mercado, de la competencia entre las personas, del trabajo duro y de la propiedad privada, prevalecen sobre los de igualitarismo y la preeminencia del Estado.

Más de la mitad de la población española admite que la competencia es buena (69 por 100), que los parados deberían aceptar cualquier trabajo disponible o bien perder la pensión de paro (63 por 100), que el éxito en la vida es producto del trabajo duro y no cuestión de suerte o contactos (58 por 100) y que debería incrementarse la propiedad privada de las empresas (56 por 100).

Sin embargo, nuestra inercia igualitarista nos lleva a pensar que los ingresos deberían hacerse más iguales antes que implantar mayores incentivos para el esfuerzo individual (56 por 100). O quizá esto último se produzca por la opción de soledad que supone. Esto mismo puede haber sucedido con la propuesta de que las personas deberían asumir individualmente más responsabilidades en cuanto a proveerse de medios de vida para sí mismos (42 por 100), frente a la opción ligeramente más suscrita de que el Estado debería asumir más responsabilidades en cuanto a asegurarse de proporcionar medios de vida a todo el mundo (49 por 100). El Estado aquí todavía gana un poco, respondiendo así a una fuerte tradición española de dependencia de los individuos del Estado. A éste, pues, se le asigna un papel claro como responsable de los ciudadanos, de su bienestar y problemas, al menos entre una buena parte de la población.

A la luz de estos datos, se observa que la idea de igualdad, tan fuertemente valorada por nuestra sociedad hace diez años, es superada por una mayor valoración de la libertad en los momentos actuales. Prima, asimismo, una cultura de economía de mercado y de que las cosas se consiguen con trabajo. Pero es evidente que la gente se frena en esas exteriorizaciones, en favor de un re-

clamo igualitario y una llamada al Estado, cuando se percibe un incremento de la responsabilidad y un retraimiento del mismo a la hora de asumir responsabilidades sobre el bienestar de los ciudadanos.

En conclusión, la sociedad civil parece reservarse para sí el juego de la libertad, un juego que se traduce en la consecución de unos determinados privilegios sociales por medio de la iniciativa y el esfuerzo personal y del mérito que por medio de ellos se alcanza tras su puesta en acción en un ambiente de libre competencia. Al Estado, por su parte, se le asigna, como encargado subsidiario de la sociedad civil, la función de mantener unos mínimos de igualdad social.

La consecuencia de este cambio de actitud social, de esta nueva forma de entender el binomio igualdad-libertad no puede ser otra que una mayor dinamicidad, una mayor riqueza y una mayor heterogeneidad en el mundo de lo privado y una mayor uniformidad en el mundo de lo público.

El tercer y último factor que pone en evidencia este juego heterogeneidad-homogeneidad es la progresiva normativización del trabajo. La racionalización creciente, la universalización de criterios en el mundo laboral y productivo, producen una homogeneización progresiva del mismo. Cierto es que cada vez es mayor el número y la variedad de trabajos a realizar, pero no es menos cierto que su modo de hacerlo, las formas de llevarlos a cabo se han ido estandarizado. Cada vez más, la evolución técnica y el paradigma economicista que nos dominan, ambos en busca de una rentabilidad siempre superior, producen una mayor diversidad de producciones, pero al mismo tiempo una mayor uniformidad en los modos de llevarlas a cabo. Cierto es que el trabajo es cada vez, físicamente al menos, menos penoso, en vista de que progresivamente va ocupando un número inferior de horas, pero también es cierto que se ha hecho, con frecuencia, más duro psicológicamente, en unos casos porque se ha hecho competitivo en exceso, en otros porque se exige un constante esfuerzo durante la semana laboral para conseguir hacer durante el fin de semana aquello que uno desea, sin que falten, ciertamente, ocasiones donde se den ambas circunstancias a un mismo tiempo. Todo esto explica que cada vez preocupen más los aspectos materiales del trabajo, las posibilidades que ofrece para la provisión de medios, y menos aquellos relativos al desarrollo personal y la utilidad social, como ya vimos con anterioridad.

Ante esta progresiva homogeneización de criterios laborales, ante el progresivo control social del tiempo de trabajo, el ocio supone la transgresión de este orden, de esta cotidianeidad simple y penosamente soportada. De esta forma, el ocio se convierte en lo diverso, en lo heterogéneo, en el lugar de expresión y desarrollo de las peculiaridades personales, particulares y grupales de la sociedad española. Pero no nos engañemos. No sólo su tiempo es escaso, sino que cada vez está más estandarizado, más normativizado a pesar de su relativa mayor diversidad. Lo uniforme se va imponiendo.

3. CONCLUSIÓN

La coyuntura histórico-social de los últimos diez años ha generado, como una de las características fundamentales de la sociedad española, un mayor grado de cristalización y equilibrio social. En efecto, tanto el desarrollo de una transición de forma pacífica, una situación económica de una mayor solidez, facilitadora de una estabilidad y un bienestar material aceptablemente altos, y una relativa redistribución de las rentas, que gracias a la acción subsidiaria del Estado mantiene una igualdad bajo mínimos, se ha llegado a un mayor equilibrio social.

Esta realidad se pone de manifiesto cuando los españoles declaran encontrarse interiormente mejor que hace diez años. Como signo evidente de este mayor equilibrio interior tenemos los resultados obtenidos en 1990 en relación a los sentimientos que los españoles tienen de felicidad y de satisfacción con su vida. Estos sentimientos han sido medidos a través de cuatro indicadores: satisfacción general, económica, en cuanto al grado de libertad y control sobre la manera en que se desarrolla la propia vida y satisfacción con respecto al estado de salud. Así, un 80 por 100 de la población manifiesta una mayor tendencia a la satisfacción general que a la insatisfacción; cerca de un 70 por 100 se muestra satisfecha con la situación económica de su hogar; igualmente cerca de un 70 por 100 dice encontrarse a gusto con el grado de libertad y control sobre la manera en que se desarrolla su vida, y, finalmente, un 55 por 100 describe su estado de salud últimamente como muy bueno o bueno (más un 34 por 100 que lo considera normal).

Pero no sólo estos datos apoyan la existencia de un mayor equilibrio interior. No debemos considerar factor despreciable en su consecución el hecho de que éste se produce en un período de bonanza económica (1985-1990).

Ahora bien, este mayor equilibrio social, corroborado, en cierta medida, por ese mayor equilibrio interior y catapultado por la fructífera coyuntura histórica del último quinquenio, presenta una serie de características particulares, que nos permiten definirlo como pasivo, anestésico, carente de vivacidad y que deviene en rutina. Sumariamente procedemos a enumerar las características que confieren a la sociedad española este equilibrio único y peculiar.

En primer lugar, y como ya hemos tenido oportunidad de apreciar claramente, lo que más valoramos los españoles son aquellos aspectos de nuestras vidas que nos resultan más próximos y cercanos, esto es, los que pertenecen al ámbito de lo privado. Por otra parte, relegamos a un segundo plano los factores de carácter más social e institucional, en definitiva los relativos al ámbito de lo público. Así, la familia y el trabajo, lo que vivencialmente nos afecta de un modo más directo, es lo que valoramos en primer lugar; por el contrario, la política, que se percibe más alejada de nuestra realidad inmediata, es bastante menos valorada.

Es decir, el dinamismo social de nuestra sociedad está retraído en el mundo de lo próximo. El desinterés y escasa capacidad de movilización por las cuestiones políticas manifestado por los españoles, a las que se aproximan de una manera racional pero no emotiva e implicativa, su baja tasa de asociacionismo, la desconfianza que muestran en las instituciones públicas, la precariedad, si no nominal sí de funcionamiento, de instituciones intermedias, de mecanismos de representación política, la inexistencia o fragilidad de las grandes redes sociales son claros ejemplos de esa escasa vitalidad social, de la fragmentación social y dificultad comunitativa existente entre los sectores sociales más activos y dinámicos de nuestra sociedad, del aislamiento y retraimiento en que se encuentran, lo que imposibilita, a su vez, la difusión de los ricos valores e innovadoras pautas de conducta que ellos detentan, desde sus puntos originarios a la escena social.

Una segunda característica que denota ese equilibrio singular de la sociedad española es el estado de su vivacidad psicológica. Preguntados los españoles en 1990 sobre cómo se sintieron en las últimas semanas, cerca de la mitad se muestran satisfechos por haber logrado algo (47 por 100) y porque las cosas marchaban como ellos querían (44 por 100), y algo más de un tercio manifiestan haberse sentido particularmente excitados o interesados en algo (36 por 100). Estos porcentajes, sin embargo, eran superiores en 1981. Es decir, los chispazos de interés y excitación han disminuido; se perciben menos atisbos de pasión.

Parece, por tanto, que los españoles han ido evolucionando en estos últimos años hacia una menor vivacidad psicológica. Es como si con el paso del tiempo las cosas que nos ocurren fuesen vividas con menor intensidad.

Junto a esta menor intensidad vital, se detecta también un saldo de mayor equilibrio afectivo en 1990 con respecto a 1981. Esto es, los españoles no se han sentido más aburridos, ni más deprimidos o desgraciados, se sienten menos deprimidos o desgraciados, sus sentimientos de soledad o aislamiento tampoco son superiores.

En tercer y último lugar, y a consecuencia quizá de esa menor vivacidad psicológica y mayor equilibrio afectivo, la sociedad española se muestra cautelosa a la hora de realizar grandes cambios en su vida, especialmente si éstos hacen referencia a su propio rumbo personal. Esta actitud de prudencia se pone de manifiesto en la desconfianza con que se encaran las relaciones con los demás, con la gente en general. Un 60 por 100 piensa que nunca se es lo bastante prudente cuando uno trata con los demás, mientras que sólo un 34 por 100 opina que se puede confiar en la mayoría de la gente. Ese pesimismo derivado de la falta de confianza en la gente se contrarresta depositando la confianza en el ámbito social más próximo y privado: la familia.

En resumen: la sociedad española de los años 90 se nos presenta atravesando una coyuntura económica relativamente boyante, con un mayor equilibrio afectivo, con sentimiento de felicidad y satisfacción con su vida más elevados;

pero, paralelamente, y directamente relacionado con ello, manifiesta una menor vivacidad psicológica y un cierto grado de desconfianza en sus contactos con los demás (siempre y cuando éstos no pertenezcan a su círculo de relaciones íntimas).

Esta estructura, esta base psico-social de nuestra sociedad admite una doble lectura. Una positiva es que se ha llegado a una sociedad más cristalizada y madura, más hecha, que no asume riesgos colectivos y que mantiene una capacidad de absorción que le permite asumir los cambios sin grandes traumas. Otra negativa es que tenemos una sociedad menos interesada por las cosas, por plantearse proyectos; menos viva y creativa, menos movilizable y más inserta en la rutina; una sociedad débil y apelmazada, una sociedad desapasionada, en definitiva.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE QUÍMICA, MAPAS CONCEPTUALES
Y ESTILO COGNITIVO (*)

CARLOS PALACIOS (**)
FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ (***)

INTRODUCCIÓN

La resolución de problemas (RP) es una de las actividades a la que los profesores dedicamos una gran cantidad de tiempo en nuestras clases y constituye una de las formas más frecuentes de evaluar el aprendizaje de los alumnos; a pesar de lo cual, las dificultades que este tipo de actividades conlleva es la principal causa del alto índice de suspensos en asignaturas como Física, Química o Matemáticas. Pensar, ingenuamente, que para resolver problemas no hay más que conocer la teoría es todavía una opinión relativamente extendida entre el profesorado, que también se formó desde ese esquema y lo reproduce sin dar demasiada importancia a declaraciones de los alumnos del tipo: «comprendo la teoría, pero ante un problema no tengo ni idea», «entiendo los problemas, pero en cuanto se cambia algo el enunciado, no sé por dónde cogerlo».

Tales declaraciones no son más que la evidencia cotidiana de que para aprender a hacer problemas no sólo hay que conocer la materia en cuestión, sino que además hay que saber cómo aplicarla.

A este respecto puede resultar ilustrativa la opinión de Ausubel (1987) quien, en su libro *Psicología de la Educación* (p. 465), afirma:

«... para resolver problemas hay que poseer ingenio, audacia, originalidad, flexibilidad, destreza para improvisar, sensibilidad al problema, capacidades diferentes y más escasas entre nuestros alumnos que la de comprender materiales expuestos verbalmente».

Con tal cantidad de requisitos, no deben extrañar ni las dificultades experimentadas por los alumnos ni el importante número de trabajos sobre RP publica-

(*) El presente trabajo ha sido financiado con cargo a las Ayudas a la Investigación Educativa (CIDE, 1987).

(**) Profesor del Instituto de Bachillerato Francisco Giner de los Ríos, de Alcobendas (Madrid).

(***) Catedrático del Instituto Español de París.

dos en los últimos treinta años en el ámbito de la didáctica de las ciencias —una interesante revisión sobre la resolución de problemas de Física y Química se publicó en esta *Revista* (Martínez Torregrosa, 1984)—; dichos trabajos se han realizado fundamentalmente desde el ámbito de las ciencias experimentales, en especial desde la Física y las Matemáticas.

Atendiendo al tipo de objetivos que tales investigaciones se plantean, una buena parte de ellas pueden ser clasificadas al menos en cuatro grandes grupos:

1) Las que, para facilitar la RP, proponen una serie de algoritmos y heurísticos (Schoenfeld, 1979) o, en palabras de Mettes y cols., un programa de acciones y métodos (Mettes, et al., 1980; Kramers-Pals, et al., 1988).

2) Aquellas que utilizan la RP para conseguir un mayor desarrollo de la creatividad (Garret, 1987; Frederiksen, 1984; Calking, et al., 1984) o para promover el aprendizaje de las ciencias, desde una perspectiva de cambio conceptual y metodológico (Gil, et al., 1988).

3) Las interesadas en identificar aquellas características cognitivas de los sujetos o de su organización del conocimiento que son responsables de un comportamiento eficaz en la RP (Reif, 1980; Reif, et al., 1982; Heller, et al., 1984; López Rupérez, 1987b).

4) Las preocupadas por describir cuáles son los mecanismos mediante los que los individuos resuelven problemas de forma eficiente; para lo que se compara cómo resuelven problemas expertos y novatos (Chi, et al., 1981), buenos y malos resolventes (Camacho, et al., 1989; Gabel, et al., 1984; López Rupérez, et al., 1990a).

El presente trabajo —que forma parte de una investigación más amplia sobre la organización del conocimiento y la resolución de problemas (López Rupérez, 1987a)— se beneficia, en cierta medida, de las recomendaciones procedentes de diferentes perspectivas teóricas (Gagné, 1971; Novak, 1982; Eylon, et al., 1984) y que aconsejan una organización jerárquica del conocimiento como recurso para mejorar la eficacia del aprendizaje científico. En nuestro caso elegimos como instrumento los mapas conceptuales, por tratarse no de una «herramienta de laboratorio», sino de un medio didáctico perfectamente utilizable en las condiciones normales del aula. Se trataba de comprobar si estimulando en los alumnos una organización jerárquica del conocimiento conceptual, mediante la construcción personalizada de mapas conceptuales, mejoraba su efectividad en la resolución de problemas de Química. Por otro lado, se pretendía, asimismo, analizar la influencia de la dimensión dependencia/independencia de campo (DIC) en dicha relación, variable psicológica especialmente vinculada a la eficacia de los procesos de reestructuración cognitiva (López Rupérez, 1989a).

SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra estuvo compuesta por todos los alumnos que cursaron las asignaturas de Física y Química del COU en el I. B. Cardenal Herrera Oria, durante el

año escolar 1986-1987. Tras los abandonos habituales, la extensión de la muestra quedó reducida a 85 sujetos. Los alumnos, agrupados en tres cursos, A, B y C, fueron asignados al azar a un grado diferente de tratamiento: tratamiento nulo o de control (COU C); tratamiento simple, en Física (COU A); y tratamiento doble, en Física y Química (COU B). Puesto que en un análisis posterior comprobamos que no existían diferencias entre los alumnos sometidos a tratamiento simple y los que se sometieron a tratamiento doble, se decidió dos únicos valores para esta variable, tratamiento (1) y no tratamiento (0). A pesar del carácter incidental del muestreo efectuado, controlamos la variable DIC y, junto con ella, la influencia del profesor —variable fundamental en este tipo de estudios—, ya que un mismo profesor fue el encargado de impartir la asignatura en los tres cursos.

HIPÓTESIS

Con la presente investigación tratamos de contrastar las siguientes hipótesis:

1. Aceptando que la elaboración de los mapas conceptuales de tipo jerárquico mejora la organización del conocimiento en los alumnos, dicha elaboración influirá en la efectividad en la resolución de problemas de Química.

2. La dimensión DIC del estilo cognitivo correlacionará significativamente con la efectividad en la resolución de problemas de Química, aunque de manera diferente según sean las características de cada problema.

INSTRUMENTOS Y VARIABLES CONSIDERADAS

Los problemas

Se seleccionaron cinco problemas de los que aparecen con frecuencia en los libros de Química de COU, de uso habitual en los centros. Tales problemas hacen referencia a los temas clásicos de programa de COU como Termoquímica, Cinética de Reacciones, Equilibrio Químico, Reacciones Ácido-Base y Reacciones Redox.

Los correspondientes enunciados se encuentran en el anexo I. Dichos problemas pueden ser considerados, todos ellos, como bien estructurados y ricos en contenido semántico (López Rupérez, 1989b).

Se han clasificado además como problemas estándar aquellos cuya resolución suponía esencialmente un ejercicio de repetición, más o menos complejo, de otros que habían sido realizados por los alumnos previamente; tal es el caso de los problemas 2 y 4.

Se clasificaron como problemas generales (no estándar) aquellos que, aun estando bien estructurados, requerían el uso del pensamiento productivo para su resolución; es decir, aquellos problemas que, además de suponer el manejo

de conceptos conocidos y aplicados con anterioridad, llevaban consigo la utilización de algún procedimiento nuevo; a esta categoría pertenecen los problemas 1, 3 y 5.

Los problemas fueron realizados simultáneamente, como parte de una prueba escrita, durante un semestre del curso 1986-1987 y a lo largo de las correspondientes sesiones de examen.

Variables consideradas en los problemas

Para cada problema se identificó un conjunto de «esquemas de razonamiento», o estructuras unitarias relativamente independientes, que han sido considerados como componentes elementales o *variables atómicas*. La noción de esquema de razonamiento se inspira en el concepto de esquema de la psicología cognitiva (Carreiras, 1986) y viene a ser el reflejo de una organización operativa del conocimiento que guía las inferencias del sujeto en la resolución de un problema o de una porción definida del mismo (López Rupérez, 1989b).

Las variables atómicas se han agrupado en *variables moleculares*. Así, se han considerado las agrupaciones de todos los esquemas de razonamiento de un mismo problema PQ_i ($i = 1...5$).

La agrupación de los esquemas de razonamiento en entidades más inclusivas—problemas generales (PQG), por un lado, y problemas estándares (PQS), por otro—ha permitido definir un tercer tipo de variables, que hemos denominado *variables molares*. Los tres tipos de variables referidas, atómicas, moleculares y molares, aparecen especificados en la tabla 1.

Cada problema fue corregido por el profesor, puntuando con 0 ó 1 cada uno de los posibles esquemas de razonamiento necesarios para resolver el problema, bastando que dicho elemento de resolución estuviera bien planteado para puntuarlo con 1. La puntuación de cada problema se obtuvo sumando las de los diferentes componentes elementales, salvo en algunos ejercicios en los cuales, al no ser necesario emplear todos y cada uno de los esquemas elementales, se tomó en consideración únicamente la suma de las puntuaciones de los realmente imprescindibles.

La puntuación de cada problema se normalizó en la forma de puntuación centesimal, tal y como se muestra en la tabla 2.

Variable estilo cognitivo DIC

La dependencia/independencia de campo (DIC) constituye la dimensión del estilo cognitivo cuya influencia sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje de las ciencias ha sido postulada con más insistencia (Carretero, 1982; López Rupérez, 1989a).

TABLA 1

Códigos de las variables referidas a los problemas consideradas en la investigación

VARIABLES ATÓMICAS:

RQ11 (0,1)	Recordar que una reacción de combustión es una reacción con oxígeno.
RQ12 (0,1)	Escribir correctamente las reacciones que son necesarias tener en cuenta para realizar el problema.
RQ13 (0,3)	Realizar algún planteamiento del problema.
RQ14 (0,1)	Expresar el resultado con signo correcto.
RQ21 (0,1)	Controlar variables correctamente.
RQ22 (0,1)	Deducir la expresión de la constante de velocidad en función de las concentraciones.
RQ31 (0,1)	Plantear correctamente las concentraciones en el equilibrio.
RQ32 (0,1)	Determinar el grado de ionización.
RQ33 (0,1)	Calcular correctamente el $-\log$ de la concentración de iones hidronio.
RQ41 (0,1)	Plantear correctamente la relación entre K_c y K_p .
RQ42 (0,3)	Aplicar la Ley de Acción de Masas.
RQ43 (0,2)	Escribir correctamente la ecuación necesaria para calcular la presión.
RQ44 (0,1)	Expresar la relación entre densidad, masa y volumen.
RQ51 (0,1)	Calcular el valor de la fuerza electromotriz en condiciones estándar.
RQ52 (0,1)	Calcular correctamente el número de electrones puestos en juego en la reacción.
RQ53 (0,1)	Escribir la ecuación de Nerts.
RQ54 (0,1)	Concluir que el sentido de la reacción es el correcto.

VARIABLES MOLECULARES:

PQ1, PQ2, PQ3, PQ4 y PQ5	Puntuación de cada uno de los problemas considerados.
--------------------------------	---

VARIABLES MOLARES:

PQS	Puntuación centesimal media de los problemas de Química clasificados como estándar.
PQG	Puntuación centesimal media de los problemas de Química clasificados como generales.

TABLA 2

Definición operativa de las diferentes variables consideradas en los problemas

$PQ1 = 100/3 RQ15$	Puntuac. Cent. 1 ^{er} Problema Química
$PQ2 = 100/2 (\sum_{j=1}^2 RQ2j)$	Puntuac. Cent. 2.º Problema Química
$PQ3 = 100/3 (\sum RQ3j)$	Puntuac. Cent. 3.º Problema Química
$PQ4 = 100/4 (\sum RQ4j)$	Puntuac. Cent. 4.º Problema Química
$PQ5 = 100/4 (\sum RQ5j)$	Puntuac. Cent. 5.º Problema Química
$PQS = (PQ1 + PQ3 + PQ5)/3$	Puntuación centesimal media de los problemas de Química clasificados como estándar.
$PQG = (PQ2 + PQ4)/2$	Puntuación centesimal media de los problemas de Química clasificados como generales.

El constructo DIC surge de la mano de Witkin y cols. (1977) a mediados de los años sesenta y ha evolucionado considerablemente desde sus orígenes. Así, inicialmente se aplicó a las diferencias individuales en la tendencia a confiar, básicamente, en el campo visual o en el propio cuerpo como referencia para la percepción de la verticalidad (Witkin, et al., 1985, p. 87). Actualmente, se considera como una dimensión continua —que refleja las diferencias individuales de funcionamiento cognitivo en cuanto a la amplitud de autonomía con respecto a referencias externas tanto en el campo perceptivo como en el intelectual— sobre la cual la posición relativa de los individuos no varía con el paso del tiempo a partir de los 10-12 años.

Este constructo se ha relacionado en diversas investigaciones en didáctica de las ciencias con la habilidad de controlar variables (Corral, 1982; Stawit, 1984; Pozo, 1987); también se ha estudiado su influencia sobre la efectividad en la RP (Pascual-Leone, 1974; Simon, 1979; Huteau, 1980; Ronning, et al., 1984; Niaz, et al., 1989; López Rupérez, et al., 1989b; Garret, 1986). Aunque los resultados de tales investigaciones no son todos concordantes, sí parece haber suficientes indicios, como los expuestos por Linn, et al. (1981), en el sentido de poder relacionar la DIC con la capacidad de reestructuración cognitiva; aspecto, éste, directamente vinculado a la RP. Tal relación justifica, en parte, los planteamientos de nuestro trabajo, que en definitiva trata de comprobar la efectividad de la reestructuración cognitiva —promovida por la elaboración de los mapas de conceptos— en la resolución de problemas.

Los resultados de la presente investigación pueden ser de interés tanto para los investigadores en didáctica, expertos en las distintas líneas emergentes o latentes, como para los «profesores de a pie», expertos en el trato diario con sus alumnos, puesto que lo que nos propusimos, en definitiva, fue considerar algunas características individuales de los alumnos que, por lo general, no se han tenido en cuenta ni desde el ámbito de la investigación didáctica de nuestro país ni tampoco desde la práctica cotidiana de las aulas.

Para medir la variable DIC hemos utilizado el GEFT (*Group of Embedded Figures Test*, Witkin, et al., 1981), de aplicación colectiva. Esta prueba, que consta de 18 items, presenta a los sujetos 18 figuras complejas para que se identifique, en cada una de ellas, una figura simple enmascarada. La fiabilidad obtenida para dicha prueba en la presente investigación, medida con la fórmula de Kuder-Richardson, KR-21 (Magnusson, 1983), ha sido de 0,89.

Mapas conceptuales

Los mapas conceptuales utilizados en este trabajo pueden considerarse de tipo jerárquico, aceptando en nuestro caso como criterio de jerarquía el nivel de complejidad conceptual. En ellos los conceptos primitivos, que con frecuencia hacen referencia a atributos observacionales relativamente directos, aparecen en la parte superior del mapa. Las conexiones entre conceptos se diferencian convenientemente según se incorporen mediante definiciones de tipo operativo, principios, leyes o teoremas. En cada nudo se incluye la expresión analítica del concepto. Aun cuando, en sentido estricto, no coinciden con los de Novak (Novak, et al., 1984), lo cierto es que se reducen a éstos cuando se consideran como primitivos en el enfoque correspondiente, conceptos francamente inclusivos (para una discusión más detallada ver López Rupérez, 1990).

En el anexo II se muestra, a modo de ejemplo, uno de los mapas elaborado por los alumnos para el tema de reacciones de transferencia de protones.

Para enseñar a los alumnos la técnica de elaboración de mapas conceptuales, se les dieron las siguientes normas, que fueron ilustradas sobre un ejemplo práctico (López Rupérez, 1989b):

- a) Elabora una lista de conceptos relativos al tema en cuestión tan detallada como te sea posible.
- b) Haz otra lista con las leyes, los teoremas y las consecuencias que aparecieron o se emplearon en el desarrollo del tema.
- c) Intenta integrar todo lo anterior en un mapa:
 - 1) Reflejando una cierta jerarquía lógica entre conceptos más generales y conceptos derivados de los anteriores por definición.
 - 2) Diferenciando las distintas relaciones entre los conceptos según estén vinculados entre sí por definición (utilizando líneas continuas, por ejemplo) o lo estén por deducción, por descubrimiento o por experimentación (utilizando líneas de trazos, por ejemplo).
 - 3) Distinguiendo entre los nudos de la red, propiamente dichos (conceptos), y la concreción de las relaciones entre ellos, ya sean de carácter deductivo (teoremas o consecuencias), ya sean de carácter empírico (leyes).

- d) Con el propósito de facilitar la funcionalidad del esquema, escribe en todos los casos, junto con el nombre del concepto o de la relación, su símbolo y su expresión matemática si la hubiere.

TRATAMIENTO

El tratamiento se extendió a lo largo del semestre sobre el que se desarrolló la investigación y comprendió las siguientes acciones:

- a) Una exposición a los alumnos, con fines proactivos, sobre la importancia de la organización del conocimiento como etapa preliminar en la resolución de problemas.
- b) Una presentación de los mapas conceptuales como instrumento para la organización jerárquica y, en cierta medida, funcional del conocimiento. Descripción detallada de las normas de elaboración y posterior aplicación colectiva, orientada por el profesor, de dichas normas a la construcción de un mapa concreto.
- c) Al finalizar cada tema y antes de la prueba correspondiente, elaboración obligatoria por parte de cada alumno del mapa conceptual relativo al tema en cuestión y presentación posterior al profesor para su valoración.
- d) Estímulo continuado por parte del profesor a los alumnos, resaltando la importancia y la utilidad de este tipo de herramientas de aprendizaje.

DISEÑO EXPERIMENTAL Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS

El plan de investigación del presente trabajo preveía el análisis de la relación entre la variable tratamiento —considerada como variable independiente— y la efectividad en la resolución de problemas de Química —medida mediante las diferentes variables moleculares y molares anteriormente referidas— cuando se controlaba la influencia de la DIC como exponente del estilo cognitivo.

El análisis de los datos obtenidos de acuerdo con dicho diseño experimental fue efectuado utilizando los subprogramas FRECUENCIAS y ANOVA del paquete de programas SPSS (Norman et al., 1975); el primero, para obtener una caracterización estadística de la muestra, particularmente respecto de la variable DIC; el segundo, para efectuar un análisis de covarianza del tipo tratamiento X efectividad, controlando la DIC.

El cuadro 1 resume todas las variables consideradas, así como sus posibles valores.

CUADRO 1

Códigos y valores de las variables estudiadas:

TR (Tratamiento)	valores: 0,1 0, cuando el grupo no ha recibido ninguna instrucción en la elaboración de mapas conceptuales. 1, cuando recibió instrucciones para la elaboración de mapas conceptuales en algunas de las asignaturas (Física o Química).
DIC (Estilo cognitivo)	valores: 0,..., 18 Puntuación obtenida en el test GEFT
Variables atómicas:	
RQ _{ij}	valores: 0, 1 ó 2 Puntuación obtenida en cada uno de los posibles esquemas o elementos de resolución (j) necesarios para resolver correctamente cada problema (i).
i: 1,...,5; j: 0, 1 ó 2;	Ver tabla 1
Variables moleculares:	
PQ _i	valores: 0,...,100 Puntuación centesimal obtenida en cada problema.
i: 1,...,5;	Ver tablas 1 y 2
Variables molares:	
PQG	valores: 0,...,100 Puntuación centesimal obtenida en los problemas clasificados como generales.
PQS	valores: 0,...,100 Puntuación centesimal obtenida en los problemas clasificados como estándar.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La variable DIC

Los resultados del análisis de frecuencias efectuado sobre los datos disponibles para la variable DIC revelan que la muestra se distribuye asimétricamente respecto de dicha variable, con la moda (DIC = 17) claramente desplazada hacia el extremo superior (DIC = 18) del rango de puntuaciones. Dicho resultado es consistente con los obtenidos en investigaciones anteriores (López Rupérez, et al., 1987) e indica la relación existente entre la DIC y la opción educativa profesional (Witkin, et al., 1977). Los alumnos más independientes de campo eligen, preferentemente, opciones científicas (López Rupérez, et al., 1987); lo que explica el desplazamiento de la moda anteriormente referido. Como ha señalado Garret (1986), ésta es una de las limitaciones que presenta el análisis de la influencia de la DIC en la resolución de problemas científicos, aunque en nuestro estudio, como se verá más adelante, no nos ha impedido detectar relaciones francamente plausibles.

Los problemas de Química y el estilo cognitivo

Los análisis de covarianza entre tratamiento, variables de efectividad relativas a la resolución de problemas individualmente considerados y DIC, como variable de control, arrojaron los resultados que se resumen en la tabla 3. En ella aparecen reflejados los valores de significación estadística correspondientes a la F de Senedecor (Serramona, 1980) para cada una de las relaciones entre las parejas de variables consideradas. De la información contenida en dicha tabla se deduce que de los cinco problemas considerados, sólo dos presentan una relación estadísticamente significativa entre la puntuación y la DIC, siendo precisamente ambos los problemas clasificados con anterioridad como generales (o no estándar). Por otra parte, no se aprecia ningún efecto estadísticamente significativo del tratamiento. En lo que sigue se presentan algunos comentarios a los resultados obtenidos para cada uno de los problemas de Química utilizados en la presente investigación.

Problema 1 (PQ1)

Del análisis de las estrategias que han seguido los alumnos, se deduce que una gran mayoría de los que lo han resuelto correctamente, alrededor de las tres cuartas partes, han seguido un planteamiento general que se había utilizado en numerosas ocasiones a lo largo de la instrucción. Dicha estrategia, que consiste en considerar las entalpías de formación de los productos y de los reactivos y restarlas, es extremadamente sencilla. La otra forma de abordar el problema consiste en considerarlo como un *puzzle* de reacciones, donde hay que combinar unas con otras, multiplicándolas por los factores adecuados hasta obtener la reacción pedida; este camino, apenas considerado por los alumnos que han realizado correctamente el

TABLA 3

Resultados de los análisis de covarianza de las puntuaciones obtenidas para cada uno de los problemas frente al tratamiento (TR), controlando la variable DIC

ANOVA PUNTUACIÓN EN EL PROBLEMA N.º 1 BY TR (0,1) WITH DIC

Fuente de variación	Grados de libertad	Medias cuadráticas	F	Significación de F
DIC	1	2.488,407	1,976	0,164
TR	1	421,435	0,335	0,717
Explicada	2	1.110,424	0,882	0,454
Residual	76	1.259,205		
Total	78	1.253,483		

ANOVA PUNTUACIÓN EN EL PROBLEMA N.º 2 BY TR (0,1) WITH DIC

Fuente de variación	Grados de libertad	Medias cuadráticas	F	Significación de F
DIC	1	12.610,828	6,317	0,014*
TR	1	1.108,189	0,555	0,459
Explicada	2	6.859,508	3,436	0,037
Residual	76	1.996,369		
Total	78	2.121,65		

ANOVA PUNTUACIÓN EN EL PROBLEMA N.º 3 BY TR (0,1) WITH DIC

Fuente de variación	Grados de libertad	Medias cuadráticas	F	Significación de F
DIC	1	371,504	0,412	0,523
TR	1	277,346	0,308	0,581
Explicada	2	324,426	0,360	0,699
Residual	76	900,957		
Total	78	886,174		

*p<0,05

TABLA 3 (Continuación)

ANOVA PUNTUACIÓN EN EL PROBLEMA 4 BY TR (0,1) WITH DIC

Fuente de variación	Grados de libertad	Medias cuadráticas	F	Significación de F
DIC	1	6.212,443	5,627	0,020*
TR	1	2.299,639	2,083	0,153
Explicada	2	4.256,039	3,855	0,025
Residual	76	1.104,063		
Total	78	1.184,883		

ANOVA PUNTUACIÓN EN EL PROBLEMA 5 BY TR (0,1) WITH DIC

Fuente de variación	Grados de libertad	Medias cuadráticas	F	Significación de F
DIC	1	583,600	0,426	0,516
TR	1	433,891	0,317	0,575
Explicada	2	508,746	0,371	0,691
Residual	76	1.369,440		
Total	78	1.347,371		

* $p < 0,05$

ejercicio, podría haber dado lugar a una mayor significación de la variable DIC sobre la efectividad en la realización del ejercicio en el caso de haberla escogido un mayor número de alumnos.

De cualquier forma, tanto si se sigue un camino, como si se opta por el otro, estamos ante un problema muy sencillo, sin ninguna complejidad de cálculo, donde sólo hay que realizar sumas, restas y multiplicaciones; por otra parte, los alumnos contaban con una gran seguridad para su realización debido al importante número de ejercicios semejantes que se habían realizado previamente al examen.

Problema 3 (PQ3)

La relativa facilidad de cálculo, el disponer de un algoritmo previo y el alto grado de entrenamiento permiten explicar, en términos semejantes a los del ejercicio anterior, la falta de correlación entre las variables estudiadas.

Problema 5 (PQ5)

No hemos encontrado ninguna explicación para la falta de significación en la influencia de la variable DIC, teniendo en cuenta que este problema no es especialmente sencillo y que sólo se habrán realizado un par de ejercicios de entrenamiento con anterioridad al examen; por lo que quizá la causa de esta falta de influencia habría que buscarla en un posible aprendizaje defectuoso de los conceptos necesarios para su resolución que ha afectado por igual a alumnos dependientes de campo y a alumnos independientes de campo.

Problemas PQ2 y PQ4

Para estos problemas, clasificados como generales, se ha encontrado una influencia significativa de la variable DIC sobre su resolución. En el ejercicio 2 hay que realizar varias operaciones de control de variables, que sólo se habían realizado como ejercicio en un par de ocasiones.

El problema 4 es un ejercicio muy completo en el que hay que relacionar muchos conceptos; aun cuando tales conceptos se habían utilizado en diferentes ejercicios previos, nunca habían sido empleados en el mismo orden al del problema de examen.

El análisis de varianza efectuado se muestra en la tabla 3.

Problemas generales frente a problemas estándar

Cuando se agrupan los problemas en función de su carácter general o estándar (variables de efectividad PQG y PGS, respectivamente) se aprecia con toda claridad lo que ya se advertía en la tabla 3. Los valores de significación estadística indican con más claridad, si cabe, que la variable DIC influye significativamente en la efectividad en la resolución de problemas de Química sólo si éstos son clasificados como generales.

Tal resultado confirma una de nuestras hipótesis de partida (la número 2) y es consistente tanto con las características de la DIC como con otros resultados empíricos obtenidos sobre problemas de carácter piagetiano (López Rupérez, et al., 1990; Huteau, 1980). Así, los problemas generales, por su propia naturaleza, son más abiertos y en ellos las tareas de reestructuración/transformación de la información disponible en la memoria del estudiante y, sobre todo, la selección de estrategias efectivas de resolución desempeñan un papel decisivo, estando unas y otras habilidades cognitivas claramente relacionadas con el constructo DIC (Linn, et al., 1981). Por otra parte, un buen número de investigaciones empíricas sobre la influencia de la DIC en la realización de tareas de corte piagetiano ha puesto de manifiesto que existe interacción entre la DIC y la naturaleza de la tarea o, en otros términos, que la DIC influye en la realización de ciertos tipos de tareas, pero no en la de otros.

TABLA 4

Resultados de los análisis de covarianza de las puntuaciones obtenidas para cada uno de los problemas frente al tratamiento (TR), controlando la variable DIC

ANOVA PUNTUACIÓN EN LOS PROBLEMAS ESTÁNDAR BY TR (0,1) WITH DIC

Fuente de variación	Grados de libertad	Medias cuadráticas	F	Significación de F
DIC	1	210,366	0,634	0,428
TR	1	161,598	0,487	0,487
Explicada	2	185,982	0,560	0,573
Residual	76	331,961		
Total	78	328,218		

ANOVA PUNTUACIÓN EN LOS PROBLEMAS GENERALES BY TR (0,1) WITH DIC

Fuente de variación	Grados de libertad	Medias cuadráticas	F	Significación de F
DIC	1	23.149,846	8,687	0,004*
TR	1	83,943	0,031	0,860
Explicada	2	11.616,891	4,359	0,016
Residual	76	2.665,004		
Total	78	2.894,540		

* $p < 0,005$

Estos resultados son, asimismo, coherentes con los obtenidos en una investigación paralela realizada sobre resolución de problemas de Física (López Rupérez, et al., 1990a), en la que también se ha puesto de manifiesto la existencia de interacción entre la DIC y la naturaleza del problema.

El efecto del tratamiento

En cuanto al efecto del tratamiento, se aprecia que éste no ejerce ningún efecto significativo sobre la habilidad en la resolución de los problemas de Química considerados. Tales resultados indican que la hipótesis 1, que constituyó, de hecho, el motor principal de nuestra investigación, ha sido rechazada. Aceptando la limitación derivada del carácter restringido de la muestra, de lo anterior parece deducirse que el uso de mapas conceptuales, como instrumento para organizar jerárquicamente el conocimiento de los alumnos, no se traduce en una mejora significativa de la efectividad en la resolución de problemas de Química.

A pesar de la popularidad de los mapas conceptuales conseguida, sin duda de la mano de Novak y de su conocido grupo de la Universidad de Cornell, no es la primera vez que en investigaciones sobre el efecto de su uso en el aprendizaje científico se obtienen resultados negativos (Leheman, et al., 1985; López Rupérez, 1989b). Es más, en las pocas ocasiones en las que se ha evaluado su influencia en la resolución de problemas, se han considerado los mapas como un elemento más dentro de un método instructivo completo de corte ausubeliano, esto es, de un modo indiferenciado respecto de otras herramientas de enseñanza/aprendizaje (Novak, et al., 1983; Bascones, et al., 1985).

Una explicación de tales resultados negativos podría derivarse de un análisis crítico sobre la naturaleza del conocimiento que se pone en juego en la elaboración de un mapa conceptual y de su comparación con el requerido en la resolución de problemas científicos (López Rupérez, 1990). Los mapas conceptuales de tipo jerárquico, como los de Novak o como los empleados en la presente investigación, implican esencialmente la organización del conocimiento declarativo, y aun cuando esta vertiente del conocimiento conceptual constituye la condición necesaria para la resolución eficaz de problemas con carga semántica, no es, en absoluto, condición suficiente, particularmente en el caso de los problemas clasificados por nosotros como generales y que no son más que problemas bien estructurados que requieren, no obstante, pensamiento productivo (López Rupérez, 1989b). Dicha afirmación es tanto más cierta para disciplinas como la Física, la Química o las Matemáticas, la resolución de cuyos problemas característicos implica la aportación de una importante dosis de conocimiento procedimental. Algunos investigadores (Eylon, et al., 1984) han defendido con anterioridad la tesis de que no basta tan sólo con organizar la información de un modo jerárquico, sino que es necesario, además, adaptarla al dominio de tareas sobre el cual el conocimiento va a ser utilizado. En nuestro caso podemos destacar que una herramienta de organización del conocimiento —como lo es el mapa conceptual— que no contenga información sobre procedimientos y reglas de uso de los conceptos no estará adaptada al tipo de tareas que se ponen en juego en la resolución de problemas científicos como los considerados en la presente investigación.

CONCLUSIONES

A la vista de los resultados anteriores, se advierte la importancia que tiene el estilo cognitivo DIC en la resolución de problemas de Química, particularmente en los problemas que hemos denominado generales. Puesto que los alumnos dependientes de campo, con mayores dificultades para organizar y reestructurar la información, presentan limitaciones frente a los independientes a la hora de resolver ciertos tipos de problemas de Química, la instrucción científica debería tomar en consideración tales diferencias individuales con vistas a la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje y, especialmente, en las actividades de resolución de problemas.

Aun cuando la construcción de mapas conceptuales constituye una tarea valorada, por lo general, positivamente por parte de los alumnos, resulta insuficiente como herramienta para lograr una organización del conocimiento tal que permita mejorar significativamente la efectividad en la resolución de problemas de Química.

ANEXO I

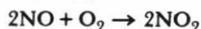
Los problemas utilizados en la investigación

PROBLEMA 1

Sabiendo que las entalpías de las reacciones de combustión del hidrógeno, eteno (gas), carbono (grafito), etino (gas) y etano (gas) son, respectivamente $-286,2$; $-407,1$; -1297 y $-1550,2$ kJ/mol, calcula: a) La entalpía de formación del etino (gas) y del etano (gas). b) El calor de la reacción en la que el etino se transforma en etano.

PROBLEMA 2

La velocidad de la reacción



fue medida a 25°C para diferentes concentraciones iniciales de NO y O_2 , obteniéndose las siguientes velocidades iniciales:

Concentración inicial (mol. dm ⁻³)		velocidad inic. (mol. dm ⁻³ s ⁻¹)
NO	O ₂	
0,020	0,010	0,028
0,020	0,020	0,057
0,020	0,040	0,114
0,040	0,020	0,227
0,010	0,020	0,014

Calcula, si ello es posible, el orden de la reacción respecto a cada reactivo, el orden total y la constante de velocidad.

¿Qué se puede decir acerca del mecanismo de la reacción y de su molecularidad?

PROBLEMA 3

La concentración de una disolución acuosa de ácido acético es 0,04 moles por litro. Calcula:

- El grado de ionización.
- La concentración de iones hidronio.
- El pH de la disolución.

Datos: K_a : $1,8 \cdot 10^{-5}$.

PROBLEMA 4

La constante K_p para la disociación del tetróxido de nitrógeno a 25°C es igual a 0,141 atmósferas. Calcula, a dicha temperatura, la concentración de NO_2 en equilibrio con 0,0072 moles de N_2O_4 existentes en un recipiente de 0,250 litros de capacidad. Halla la presión y la densidad de la mezcla gaseosa.

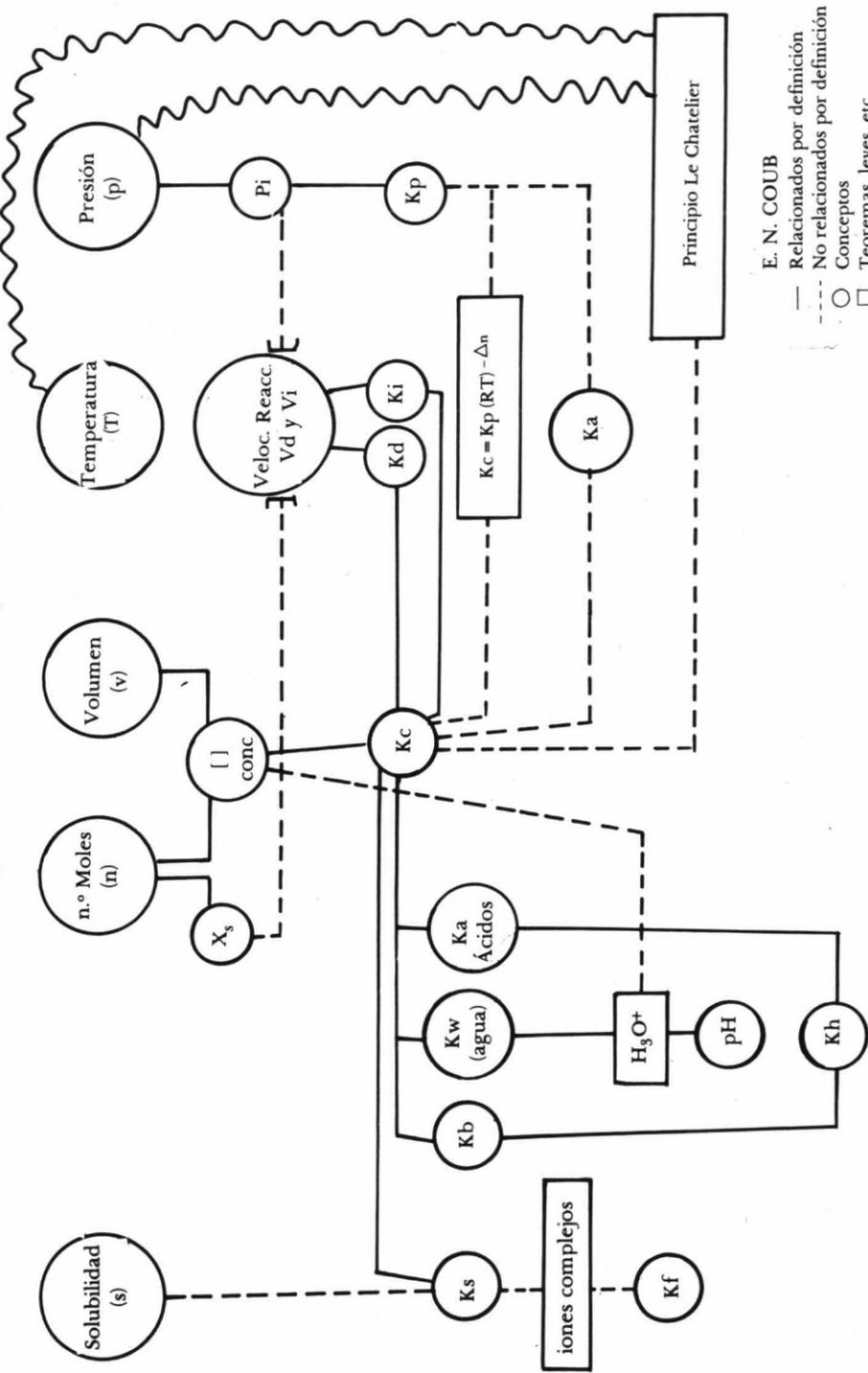
PROBLEMA 5

Determina si el sentido escrito para la siguiente reacción es el correcto:



siendo $[\text{Al}^{3+}] = 0,020 \text{ M}$ y $[\text{Sn}^{2+}] = 0,10 \text{ M}$ y $E^0_{\text{Al}^{3+}/\text{Al}} = -1,66 \text{ V}$.

$E^0_{\text{Sn}^{2+}/\text{Sn}} = -0,136 \text{ V}$.



E. N. COUB

- Relacionados por definición
- - - - No relacionados por definición
- Conceptos
- Teoremas, leyes, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Hanesian, H. *Psicología educativa*. Méjico, Trillas, 1987.
- Bascones, J. y Novak, J. D. «Alternative instructional systems and the development of problem-solving skills in physics». *European Journal of Science Education*, 7 (3), 1985, pp. 253-261.
- Calkins, R. P. y Welkowitz, L. «The scientific investigation of creativity: What should we study?». *Educational Perspective*, 22 (3), 1984, pp. 9-14.
- Camacho, M. y Good, R. «Problem solving and chemical equilibrium: successful versus unsuccessful performance». *Journal of Research in Science Teaching*, 26 (3), 1989, pp. 251-272.
- Carreiras, M. «Mapas cognitivos: Revisión crítica». *Estudios de Psicología*, 26, 1986, pp. 61-91.
- Chi, M. T. H.; Fletovich, P. J. y Glaser, R. «Categorization and representation of physics problems by experts and novices». *Cognitive Science*, 5 (2), 1981, pp. 121-152.
- Carretero, M. «El desarrollo del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo». *Infancia y Aprendizaje*, 18, 1982, pp. 65-82.
- Corral, A. «La influencia del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo en la resolución de problemas de Física». *Infancia y Aprendizaje*, 18, 1982, pp. 107-123.
- Eylon, B. y Reif, F. «Effects of knowledge organization in task performance». *Cognition and Instruction*, 1 (1), 1984, pp. 5-54.
- Frederiksen, N. «Implication of cognitive theory for instruction in problem solving». *Review of Educational Research*, 54 (3), 1984, pp. 363-407.
- Gagne, R. M. *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid, Aguilar, 1971.
- Gabel, D. L. y Sherwood, R. D. «Facilitating problem solving in high school chemistry». *Journal of Research in Science Teaching*, 20 (2), 1983, pp. 163-177.
- Gabel, D. L.; Sherwood, R. D. y Enochs, L. «Problem-solving skills of high school chemistry students». *Journal of Research in Science Teaching*, 21 (2), 1984, pp. 221-233.
- Garret, R. M. «Problem-solving in Science Education». *Studies in Science Education*, 43, 1986, pp. 70-95.
- «Issues in science education: Problem-solving, creativity and originality». *International Journal of Science Education*, 9 (2), 1987, pp. 125-137.
- Gil Pérez, D.; Dumas Carré, A.; Caillot, M.; Martínez Torregrosa, J. y Ramírez Castro, L. «La resolución de problemas de lápiz y papel como actividad de investigación». *Investigación en la Escuela*, 6, 1988, pp. 3-20.

Heller, J. F. y Reif, F. «Prescribing Effective Human Problem Solving Processes: Problem Description in Physics». *Cognition and Instruction*, 1 (2), 1984, pp. 177-216.

Huteau, J. M. «Dependence-independence à l'égard du champ et développement de la pensée opératoire». *Archives Psychologiques*, 48 (184), 1980, pp. 1-40.

Kramers-Pals, H. y Pilot, A. «Solving quantitative problems: Guidelines for teaching derived from research». *International Journal of Science Education*, 10 (5), 1983, pp. 511-521.

Larkin, J. H. «Skilled Problem Solving in Physics: A Hierarchical Planning Model». *Journal of Structural Learning*, 6, 1980, pp. 271-297.

Leheman, J.; Carter, K. y Pilot, A. «Solving quantitative problems: Guidelines for teaching derived from research». *International Journal of Science Education*, 10 (5), 1988, pp. 511-521.

Linn, M. C. y Kyllonen, P. «The Field Dependence-Independence Construct: Some, One or None». *Journal of Educational Psychology*, 73 (2), 1981, pp. 261-273.

López Rupérez, F. *La resolución de problemas y la organización del conocimiento. Un estudio experimental*. Proyecto presentado al Programa de Ayudas a la Investigación Educativa 1987. CIDE-MEC, 1987a.

– *Cómo estudiar Física*. Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia-Vicens Vives, 1987b.

– «Dependencia-independencia de campo y educación científica». *Revista de Educación*, 289, 1989a, pp. 235-258.

– *Organización del conocimiento y resolución de problemas en Física*. Memoria final de investigación. CIDE-MEC, 1989b.

– «Los mapas conceptuales y la enseñanza/aprendizaje de la Física». *Revista de Educación*, 1990, remitido y pendiente de aceptación.

López Rupérez, F. y Palacios, C. «Valor predictivo de algunas variables psicológicas en la elección de optativas en Bachillerato». *Bordón*, 286, 1987, pp. 387-403.

– «Problem-Solving in Physics, Organization and Representation of Knowledge among Good Problem Solvers and Poor Problem Solvers». *Science Education*, 1990a, remitido y pendiente de aceptación.

– «Influence of conceptual mapping and field dependence-independence on problem-solving in Physics». *Journal of Research in Science Teaching*, 1990b, remitido y pendiente de aceptación.

López Rupérez, F.; Palacios, C. y Sánchez, J. «Relation of field independence and test item format to student performance on written piagetian test». *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (5), 1991, pp. 389-400.

- Magnusson, D. *Teoría de los tests*. México, Trillas, 1983.
- Martínez Torregrosa, J. «Bibliografía comentada sobre la resolución de problemas de Física y Química y su didáctica». *Enseñanza de las Ciencias*, 2, 1984, pp. 146-149.
- Mettes, C. T. C. W.; Pilot, A.; Roosink, H. J. y Kramers-Pals, H. «Teaching and Learning Problem Solving in Science. Part I: A general strategy». *Journal of Chemical Education*, 57 (12), 1980, pp. 882-885.
- «Part II: Learning problem solving in a thermodynamics course». *Journal of Chemical Education*, 58 (1), 1980, pp. 51-55.
- Niaz, M. «The role of cognitive style and its influence on proportional reasoning». *Journal of Research in Science Teaching*, 26 (3), 1989, pp. 221-235.
- Nornam, H. N.; Hadlai, C.; Jenkins, J. G.; Steinbrenner, H. y Bent, D. H. *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*. New York, McGraw Hill, 1975.
- Novak, J. D. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza Universidad, 1982.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca, 1988.
- Novak, J. D.; Gowin, D. B. y Johansen, G. T. «The use of concept mapping and knowledge vee mapping with junior high school science students. *Science Education*, 67 (5), 1983, pp. 625-645.
- Pascual-Leone, J. «A neo-piagetian process-structural model of Witkin's psychological differentiation». *Second International Conference of the International Association for Cross-cultural Psychology*. Kingstone, Ontario, August 6-10. 1974.
- Pozo, J. I. *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid, Visor, 1987.
- Reif, F. «Theoretical and educational concerns with problem solving: Bridging the gaps with human cognitive engineering», en D. Tuma y F. Reif (Eds.), *Problem Solving and Education: Issues in teaching a research*, Hillsdale, NJ, LEA, 1980, pp. 39-50.
- «Teaching problem-solving. A scientific approach». *The Physics Teacher*, mayo 1981, pp. 310-316.
- Reif, F. y Heller, I. «Knowledge structure and problem solving in physics». *Educational Psychologist*, 17 (2), 1982, pp. 102-127.
- Ronning, R. R.; Curdy, M. C. y Ballinger, R. «Individual differences: A third component in problem-solving instruction». *Journal of Research in Science Teaching*, 21 (1), 1984, pp. 173-187.
- Schoenfeld, A. H. «Explicit heuristic training as a variable in problem-solving performance». *Journal of Research in Mathematics Education*, 103, 1979, pp. 173-187.

- Serramona, J. *Investigación y estadística aplicada a la educación*. Barcelona, CEAC, 1980.
- Simon, H. A. «Information processing models of cognition». *Annual Review of Psychology*, 20, 1979, pp. 363-396.
- Strawit, B. M. «Cognitive style and the acquisition and transfer of the ability to control variables». *Journal of Research in Science Teaching*, 21 (2), 1984, pp.131-141.
- Witkin, H. A.; Moore, C. A.; Oltman, P. K.; Goodenough, D. R.; Friedman, F.; Owen, D. y Raskin, E. «Role of the Field Dependent and Field Independent Cognitive Styles in Academic Evolution: A Longitudinal Study». *Journal of Educational Psychology*, 69 (3), 1977, pp. 197-211.
- Witkin, H. A.; Olman, P. K.; Raskin, E. y Kamp, S. A. *Test de Figuras Enmascaradas*. Madrid, TEA, 1981.
- Witkin, H. A. y Goodenough, D. R. *Estilos Cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid, Pirámide, 1985.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

EL PROFESOR ASESOR Y EL DISEÑO COLABORATIVO DEL PLAN DE ASESORAMIENTO

MANUEL LORENZO DELGADO (*)

Recientemente se ha iniciado en nuestro país la tarea de la formación de una figura nueva en el ámbito educativo: el asesor o formador de formadores, conocida con cierta tradición en otros países con denominaciones muy variadas pero todas ellas entroncadas con la función de facilitar el cambio y la renovación educativa: consultor, formador, agente de cambio, facilitador, asistente técnico, orientador, etc. (Nieto, 1990).

Si bien algunas Comunidades Autónomas han sido más avanzadas que otras en la implantación del asesor como agente de apoyo externo a los Centros y al profesorado para abordar las diferentes dimensiones que la Reforma en vías de desarrollo exige, se carece de una teoría suficientemente elaborada de su función (Nieto, 1990) y, más aún, de materiales que contribuyan, desde la experiencia y la práctica, a su formación.

Sí está claro que dicha formación, como la del conjunto del personal educativo, está superando la visión eficientista de hace una década y se va configurando en torno a teorías y estrategias más centradas en la escuela y, en general, en la realidad que ofrece el puesto de trabajo o en paradigmas más implicativos como la colaboración (Escudero, 1990 y Nieto, 1990). De ahí la necesidad, como señala el propio Escudero (1990b, 43), de que los asesores «sean debidamente formados con estrategias de formación que sean congruentes con el propio modelo de colaboración» en el que, al menos como tendencia, podrían llevar a cabo su función adecuadamente.

En el encuadre teórico precedente puede insertarse la figura del asesor, pues como señala la Orden de Convocatoria del primer curso de formación de asesores en la Comunidad Andaluza, en la que se ha realizado este trabajo, se concibe con las funciones de:

(*) Universidad de Granada.

- a) Poner en práctica, a través de los Centros de Profesores, las acciones que la Consejería de Educación y Ciencia establezca sobre actualización, apoyo didáctico y formación del profesorado para la implantación del nuevo sistema educativo y la renovación pedagógica del profesorado, así como participar en su organización y diseño.
- b) Realizar el asesoramiento en el proceso de Reforma y en el ámbito de la renovación pedagógica.
- c) Elaborar y difundir materiales didácticos de apoyo al profesorado para la aplicación de la reforma educativa y la formación permanente del profesorado (BOJA, 7-2-1989).

Ligado, pues, a la reforma del sistema educativo y a la innovación curricular y didáctica, cercano al profesor y apoyándose en sus demandas de formación, el asesor aparece configurado como un facilitador del cambio *en y desde* cada centro escolar o grupo de profesores, siempre que no escore en demasía hacia una dependencia del poder político. De ahí, la variedad y, a la vez, ambigüedad de las tareas que debe realizar.

En la revisión que, al respecto, hace Nieto (1990) se recogen algunos de los más importantes listados empíricos sobre tareas o habilidades que desarrolla un profesor asesor. Así, Louis *et al.* (1985), con observaciones realizadas en diversos países, recoge once tareas. Una de ellas interesa especialmente para lo que constituye el objeto de este trabajo: ayudar al personal escolar a desarrollar habilidades que les hagan capaces de valorar sus necesidades y dirigir sus propias actividades de mejora. Miles, Saxl y Lieberman (1988), extraen doce habilidades. Entre ellas, la de realizar diagnósticos tanto individuales como organizativos. Fullan (1982), habla de «ayuda en la exploración y valoración de necesidades» o de «seleccionar una solución». Leithwood y Montgomery (1982), de tareas tales como «identificar y clarificar un problema», «planificar» o «lograr la aprobación para el plan». Todos los analistas revisados señalan, pues, como una de las tareas del asesor la que podemos denominar de «diseño del propio plan de asesoramiento».

No son ajenas tampoco a esta función diseñadora las propias directrices de la Administración relativas a la figura del asesor. El Plan Andaluz de Formación de Profesorado (Consejería de Educación y Ciencia, 1990) señala, entre las tareas que le son propias la de «detectar y analizar necesidades y demandas de formación en los Centros escolares, con el fin de diagnosticar la situación y establecer los planes de acción que sean necesarios». Y, más adelante, en relación con el perfil de asesor hace referencia a su «capacidad para, a partir del análisis de necesidades, planificar estrategias de formación permanente para el profesorado de su área» o de «diálogo y receptividad ante las propias necesidades y propuestas de los profesores» relativas a su renovación y mejora profesional.

Este artículo intenta aportar una guía para que el asesor pueda diseñar su plan de actuación que ha sido elaborada con metodología colaborativa y procesual por asesores en formación de diferentes áreas de la Comunidad Autónoma de Andalucía durante el año 1990. También puede resultar útil, como punto de partida, a

otros colegas que se encuentren con responsabilidades en la formación de los formadores. El mejor aval de trabajo que aquí se presenta pueden ser estas palabras de Juan Manuel Escudero (1990a, 5): «Ineludiblemente, el currículum, la promoción del cambio, son facetas enormemente prácticas, relacionadas con la mejora educativa. Exigen, por tanto, no sólo esquemas de pensamiento para mejorar nuestra comprensión, sino al mismo tiempo esquemas y procesos de acción para guiar y orientar nuestras prácticas». Especialmente en un ámbito de formación como el del asesor en el que, como se ha indicado, se carece casi absolutamente de ellos en nuestro país.

1. EL PUNTO DE PARTIDA DEL DISEÑO

Durante el curso 1989/1990 se han celebrado en Andalucía los primeros cursos de Formación de Asesores de áreas y etapas educativas (infantil, primaria y las áreas de secundaria obligatoria). El programa oficial viene estructurado en tres grandes módulos: psicopedagogía, didáctica especial e intervención. Una de las actividades formativas de este último ha sido la confección de un plan de asesoramiento. Concretamente han intervenido en la elaboración 40 asesores en formación del área de Lengua y Literatura, 40 de Educación Física y 20 del curso de Francés. Bastantes de ellos habían sido seleccionados por su experiencia anterior en asesoramiento en la implantación experimental de la Reforma.

El objetivo del proyecto ha sido experimentar una metodología colaborativa, constructivista y procesual que diera como resultado un producto, el diseño del plan, que también poseyera las mismas características y cuya fundamentación teórica se explicita en el punto siguiente.

El punto de partida ha sido la propuesta y análisis de un esquema de plan de asesoramiento de corte analítico y eficientista que, previsiblemente, formaba parte de las experiencias previas y de la formación anterior de los futuros asesores, mientras que el punto de llegada consistía en elaborar, cuestionando los fundamentos de aquél, otro modelo de naturaleza dinámica, fruto de un proceso de consenso y negociación con las aportaciones individuales y de pequeños grupos.

La primera sesión se ha dedicado a la explicación y crítica del esquema racionalista del que se partía. La segunda sesión de trabajo, a su reestructuración y búsqueda de un diseño más acorde con el objetivo señalado.

Los grupos se han constituido por su previsible incardinación a un mismo CEP o, al menos, a la misma provincia, con vista a enriquecer el trabajo con la reflexión que, sobre su práctica anterior, tenían algunos de los componentes.

En una tercera sesión se han integrado colaborativamente las aportaciones de cada grupo pequeño, llegándose a la esquematización de un modelo teórico asumido por todos que sirviera de soporte al plan y que expresara, en definitiva, sus percepciones y creencias sobre el mismo, así como un posible desglose o desarrollo de cada una de sus fases o elementos.

Se ha perseguido, pues, que la acción colectiva y colaborativa se convierta en norma en el período de formación y en la práctica del trabajo profesional, que «mi problema se transforme en nuestro problema» (Lieberman y Rosenholtz, 1987) desde el proceso mismo de la preparación del asesor, que la formación se transformara en una «indagación colaborativa» al adoptar un enfoque reflexivo, equitativo y consensuado como señalan Oakes, Hare y Sirotwik (1986).

El esquema de partida al que se ha aludido es el siguiente:

ELABORACIÓN DE UN PLAN DE ASESORAMIENTO

I. *Fundamentos.*

I.1. Socio-económicos-geográficos.

- Contexto del puesto de trabajo.

I.2. Psicológicos.

- Aprendizaje adulto, constructivista.
- Dinamización de grupos, etc.

I.3. Pedagógico-didácticos.

- Curriculares.
- Modelos didácticos.
- Investigación en el aula, etc.

I.4. Experienciales.

- Concepción del papel del asesor.
- Experiencias previas.

II. *Objetivos:* Selección de acuerdo con las funciones y tareas propias del asesor (Orden 30-1-1989 y Plan de Formación Permanente, pp. 26-27).

III. *Actividades:* Selección en función de los objetivos. Procesos y metodología de actuación.

IV. *Temporalización y localización espacial.*

V. *Recursos humanos y materiales.*

VI. *Previsión de la evaluación.*

2. ELABORACIÓN DE UN MODELO DINÁMICO Y COLABORATIVO

Diseñar el futuro trabajo del asesor, como aquí se pretende, es ante todo prever o programar un plan de acción. Ahora bien, «cualquier plan de acción, sea

para trabajar con los alumnos, sea para formar profesores o sea para incidir en los Centros —como es el caso que nos ocupa—, no puede comprenderse si no es apelando a las bases teóricas en las que se sustenta» (Escudero, Martínez, Nicolás y Vicente, 1990, 6).

El planteamiento teórico en el que intenta apoyarse este trabajo y que justifica las estrategias seguidas no es otro que lo que empieza a denominarse *paradigma colaborativo* (Mahaffy, 1989; Escudero y otros, 1989 y Escudero, 1990a y b; Oakes-Hare y Sirotnik, 1986). Como tal paradigma implica toda una manera diferente de concebir el currículo, la organización de la escuela, el cambio y, por tanto, la formación del profesorado (Escudero, 1990a) y no sólo implica otro modo de *concebir*, sino sobre todo, un desarrollo de estos elementos en la siguiente dirección:

- Centrado en la escuela y en la práctica.
- Percibido como una necesidad y, en consecuencia, autodemandado y autogestionado por el grupo para dar respuesta a las carencias de esa práctica.
- Compartido por todos los implicados.
- Tendente a innovar la cultura escolar, superando el celulismo del profesorado y dando paso a procesos de clarificación, consenso y definición compartida de metas educativas y estrategias de intervención.
- En un contexto en el que la autoridad escolar es entendida como ejercicio de un auténtico «liderazgo instructivo» (M.ª T. González, 1990).
- En una dinámica formativa en la que los elementos foráneos (Universidad, asesores y expertos) sólo juegan el papel de «apoyo externo» que va dejando al grupo autorregularse progresivamente hasta hacerse innecesario.

En definitiva, el paradigma propugna la construcción lenta y constructivista de una visión, una filosofía, una opción común y compartida de intervenir en la propia práctica (Escudero, Martínez, Nicolás y Vicente, 1990).

Este ha sido el planteamiento teórico de la presente experiencia, pues se trata en ella de responder a una necesidad práctica, percibida por un numeroso grupo de asesores en formación, en la que el resultado final es fruto de un trabajo compartido, consensuado y autorregulado con ayuda de un experto externo, y en la que la colaboración, por ser el espíritu impregnante y la metodología de trabajo, se convierte además en auténtico *contenido* de su formación, haciendo posible la continuidad de los planteamientos entre los propios asesores en el ejercicio posterior de su tarea profesional.

Pero no sólo es obligado el análisis de los argumentos teóricos del paradigma, sino también los «esquemas de acción» en que se han basado otras experiencias de indagación colaborativa. En este sentido, el propio Escudero ofrece algunos modelos que han servido de referencia en la elaboración del nuestro. Así, el modelo teórico del «Proyecto Cordillera», de formación centrada en la escuela, calificado como colaborativo y de proceso, es un modelo cíclico con las siguientes fases (Escudero, Martínez, Nicolás y Vicente, 1990a):

- a) Creación de un clima de relación.
- b) Revisión.
- c) Identificación y categorización de necesidades.
- d) Priorización y ámbitos de mejora y formación.
- e) Definición de problemas y búsqueda de soluciones.
- f) Elaboración de un plan de acción.
- g) Preparación de su puesta en práctica.
- h) Puesta en práctica.
- i) Evaluación.

Ya antes (Escudero y otros, 1989) en un «Proyecto de Formación de Centros» relizado en torno al CEP n.º 1 de Murcia, explicita un «modelo de proceso» más sintético y afín al objetivo de nuestro trabajo con las siguientes etapas:

- a) Identificación de necesidades.
- b) Análisis.
- c) Planificación.
- d) Desarrollo.
- e) Evaluación.

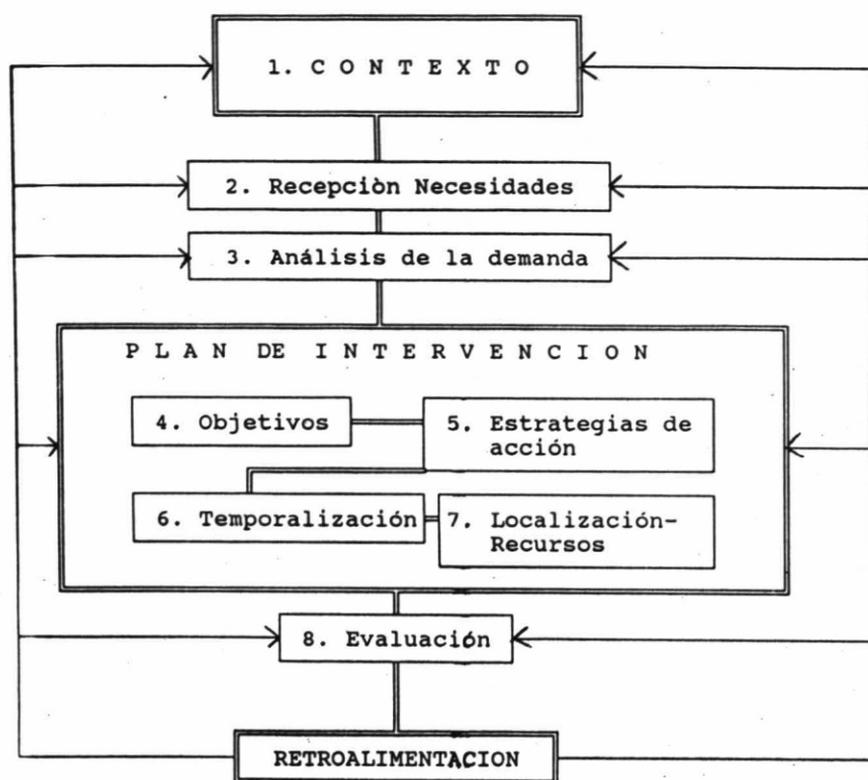
En nuestro caso, el modelo racionalista inicial tras pasar por las diferentes etapas de indagación colaborativa tanto de trabajo personal como de pequeños grupos; las diversas puestas en común y la integración de los documentos emanados de los grupos, ha pasado a concebirse y reestructurarse en el siguiente modelo de planificación del asesor:

Es evidente que se trata de un *modelo dinámico*, colaborativo y de proceso. El contexto proporciona la información que, una vez procesada por el grupo de asesores, da contenido útil a todos los elementos: selección de objetivos, diseño de actuaciones, recursos, etc. La evaluación permite la retroalimentación del sistema, es decir, que la acción dinamizadora del asesor revierta de nuevo en el contexto, generando nuevas demandas y necesidades a las que dar respuesta.

El modelo, además, sitúa al asesor en su justo papel profesional: no aparece como un representante, más o menos secundario, de la Administración, sino como un elemento de *apoyo pedagógico externo, pero implicado*, a los grupos espontáneos de trabajo, de experiencias, investigación, etc..., y a los más formales y «obligatorios» que soliciten (seminarios, departamentos, claustros, etc.), incorporándose así a las estrategias de formación centradas en el puesto de trabajo.

3. CONTENIDO DEL PLAN DE ASESORAMIENTO

Schowers (1985) refiriéndose al director escolar y en relación con la estrategia formativa del *coaching*, habla de la recompensa de la «planificación colaborati-



va». El modelo propuesto, en efecto, es el resultado de la reflexión colaborativa. Una reflexión sobre la experiencia poseída por algunos componentes de los grupos como asesores, aunque sin el marchamo legal del rol, y sobre la experiencia que sobre la realidad escolar de los demás alumnos del curso garantizada por una selección en la que se ha primado la vinculación con la actividad innovadora y de renovación pedagógica.

Por tanto, de esa reflexión ha surgido el contenido del plan de asesoramiento tal como ellos colaborativamente lo han percibido, de modo que constituye un punto de arranque útil para el trabajo del asesor, tanto con experiencia como novel, siempre, claro está, que se haga en la visión y el compromiso de una actividad colaborativa con los demás colegas.

Muy resumidamente se transcriben los contenidos de cada una de las dimensiones y fases del modelo. Intencionalmente se hace muy ejemplificado, prescindiendo sólo de señalar el área a que pertenece cada aportación, mientras que, por el contrario, sí se respeta la procedencia geográfica del grupo cuya aportación se ha seleccionado para la guía final:

I. CONTEXTO

Dos dimensiones aparecen estructuradas en los trabajos de grupo:

I.1 *Variables de contextualización del Plan*, tales como:

- Zona de influencia:
 - CEP o provincia.
 - Secundaria obligatoria.
 - Otros niveles.
- Trabajo colaborativo o no:
 - Con otros/CEPs.
 - Con asesores de otras áreas.

I.2. *Dimensiones del contexto:*

I.2.1. Socio-económica.

Por ejemplo, Jaén hace la siguiente:

- Agricultura (monocultivo olivar).
- Puntos aislados industriales (Santana, Molina, Cuétara, Hisalba...).
- Minería (Linares, Sierra Morena).
- Comercio (limitado –red viaria deficiente–).
- Emigración:
 - Permanente: Cataluña/extranjero.
 - Temporada: vendimia.
- Inmigración:
 - Temporeros aceituna: población escolar flotante.

I.2.2. Geográfica

Véase las de grupo de Jaén y de Almería. La primera, más escueta. La segunda, más descriptiva y «contextualizada».

Jaén:

- Campiña (monocultivo, desempleo rural).
- Núcleos de población importantes: Jaén, Linares, Ubeda, Alcalá, Martos.
- Sierra de Cazorla, Segura, Las Villas, etc.

Almería:

«El Centro de Profesores de Almería en el cual en un futuro desarrollaremos nuestra labor como asesores, tiene un área de influencia del 50 por 100 aproximadamente del territorio provincial.

Pertenecen a su zona 255 centros con un total de 3.073 profesores.

Además, hay otros cuatro centros de Profesores en la provincia, en las localidades de Cuevas del Almanzora, Olula del Río, Vélez-Rubio y El Ejido.

Nuestro CEP tiene dos Aulas de Extensión. Una en Tabernas a 30 kilómetros de la capital y otra en Alhama, en las estribaciones de la Sierra de Gádor, aproximadamente a la misma distancia. En estas Aulas de Extensión existe un Departamento de Recursos llevado por una persona. Cada Departamento de Recursos programa sus propios planes de actividades de perfeccionamiento del profesorado, jornadas, encuentros, etc., y la comisión de perfeccionamiento del CEP de Almería aprueba su realización.

El punto más alejado de nuestro CEP dentro de su área está en Fiñana, prácticamente en el límite de la provincia de Granada, a unos 75 kilómetros de distancia. Existe una petición por parte de las localidades de Abla, Abruena y Fiñana de que se haga allí un nuevo Aula de Extensión para facilitar la labor de los profesores de la zona, pero al parecer no es factible de momento.

También queda a bastante distancia la zona de Carboneras, a 69 kilómetros, circunstancia que podía paliarse con otro Aula de Extensión allí que podría abarcar, además, la zona de Campo de Níjar, si bien el profesorado de este área no tiene problemas en acudir al CEP de Almería para encuentros y cursos ya que está mucho más próxima a la capital, bien comunicada con ella y es, por tanto, en Almería donde residen todos los profesores.

Pensamos que dada la gran superficie que abarca nuestro CEP y el elevado número de centros y de profesores que pertenecen a él hace falta una red de asesores mucho más amplia para cubrir las necesidades de los mismos, sobre todo desde el momento en que se generalice la Reforma en que tendrán que atender a las asesorías de los centros, además de supervisar los seminarios y los grupos de trabajo, así como algunas actividades de perfeccionamiento.

Esta realidad geográfica conlleva un plan de actuación descentralizado que resuelva las escasas posibilidades de participación del profesorado más distante».

I.2.3. Psicopedagógica

Las aportaciones que se transcriben pertenecen a los grupos de Cádiz, Córdoba y Huelva:

- «Desde una perspectiva constructivista, se comprende fácilmente que todo plan de intervención que pretenda modificar la realidad, debe partir de un conocimiento profundo de la misma que permita el diseño de planes de actuación adecuados.»
- «Concreción de los diseños curriculares de área a cada comarca, teniendo en cuenta las teorías implícitas del profesorado, las condiciones socio-económicas y culturales de la zona, las necesidades detectadas y los recursos disponibles.»
- «El desarrollo del diseño curricular de área tendrá en cuenta los modelos didácticos que están de acuerdo con los principios psicológicos del constructivismo (investigación en el aula, mediacional, ecológico, etc.) y de procesos de interacción de los diferentes grupos de profesores que mediante la puesta en práctica y reflexión continua van readaptando y modificando, en su caso, los diseños curriculares. Así como las actividades, conductas y estrategias del profesorado sobre el área.»

I.2.4. Experiencial

Merecen destacarse, en este aspecto, las reflexiones de Córdoba y Huelva:

«Al ser una figura nueva (el asesor), será necesario se vaya entendiendo poco a poco entre el profesorado, no como una supervisión de su labor, sino como un compañero que coordina una serie de actividades encaminadas a la facilitación de su trabajo, por medio del perfeccionamiento y la autoformación.

Ante ello, nos encontramos con una serie de condicionantes negativos, como son:

- La situación de expectación e inseguridad del profesorado ante la Reforma del Sistema Educativo.
- La falta de representatividad que el asesor puede tener ante la Reforma del Sistema Educativo.
- La falta de representatividad que el asesor puede tener ante el profesorado sobre el que actúa, ya que éste no ha participado en su elección para desarrollar tal función.
- La percepción del asesor como elemento externo al Centro Educativo sobre el que incide.
- Las interferencias que se pueden producir entre las funciones de asesoramiento y las de control y seguimiento, que puedan llevar al profesorado a identificar al asesor como representante de la Administración, lo cual coarta los canales de comunicación que será necesario establecer.

Ante estos condicionamientos, puede ser un camino válido el establecer relaciones horizontales de forma progresiva, comenzando por aquellos centros que ya están trabajando total o parcialmente en experiencias cercanas a los modelos pedagógicos que pretendemos potenciar, y a partir de ahí estimular a otros equipos docentes para que se vayan integrando en prácticas y actividades de formación.»

II. RECEPCIÓN DE NECESIDADES

Esquemas válidos para realizar esta fase del modelo los ofrecen los grupos de Málaga y Cádiz, por ejemplo.

II.1. Málaga

1. Oferta realizada por CEP en cursos anteriores:

- Lectura de memorias de CEP, Seminarios Permanentes y Grupos de trabajo.
- Análisis de informes.
- Propuestas de otros programas (Equipos de Orientación, Compensatoria, Adultos...).

2. Exploración, indagación.

- Encuentros.
- Entrevistas.
- Seguimiento de Seminarios Permanentes.
- Reuniones.

3. Demanda directa previa dinamización y apertura de canales.

II.2. Cádiz

1. Estudio de las actividades de perfeccionamiento en las zonas de actuación. (Cursos anteriores).

- a) Relación de proyectos.
- b) Solicitudes aprobadas/rechazadas.
 - Seminarios permanentes.
 - Grupos de trabajo.
 - Proyectos de renovación-experimentación.
- c) Análisis de los proyectos.
- d) Movimientos de Renovación Pedagógica.

- e) Cursos.
 - f) Actividades llevadas a cabo en colaboración con:
 - Consejería de Educación.
 - ICEs.
 - Ayuntamientos.
 - Servicios Técnicos de Inspección.
 - Diputaciones.
 - Fundaciones.
 - Otros CEPs.
 - g) Estudio de las distintas memorias y valoración de los resultados.
 - h) Estudio de los informes de «seguimiento». Especial análisis de las causas: denegación de solicitudes, abandono.
 - i) Conclusiones y valoraciones.
2. Situación actual.
- 2.1. Estudio de las solicitudes de perfeccionamiento aprobadas en el curso actual (Seminarios Permanentes, Grupos de Trabajo, etc.).
- 2.2. Análisis y valoración de la infraestructura.
- a) Recursos materiales.
 - *En el CEP.*
 - Instalaciones.
 - Presupuestos.
 - Reprografía.
 - Audiovisuales.
 - Biblioteca.
 - Informática.
 - Laboratorio de idiomas.
 - *En los Centros.*
 - b) Recursos humanos.
 - *En el CEP.*
 - Asesores.
 - Departamentos de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.
 - Coordinadores de Programas Especiales (Integración, Compensatoria...).
 - Otros.
 - *En la Administración.*
 - Equipos Provinciales de Orientación.
 - REFORMA.
 - Otros profesores y especialistas.

– *En otras instituciones.*

II.3. *Entre las técnicas a utilizar se citan por el Grupo de Granada:*

Encuestas, visitas, entrevistas realizadas a través de CEPs. Aulas de Extensión, muestreo de centros docentes, MRPs y sindicatos, con especial atención a Centros de Reforma.

III. ANÁLISIS DE LA DEMANDA

El grupo de Málaga proporciona estos criterios de análisis:

1. *Identificación y definición de las necesidades.*

- 1.1 Grado de incidencia en la Comunidad Educativa.
- 1.2. Grado de conexión con otras áreas o disciplinas.
- 1.3. Valoración del carácter innovador de la demanda.
- 1.4. Posibilidades de atención:
 - Recursos propios: CEP, Asesores.
 - Otras instituciones.
- 1.5. Estimación del carácter teórico o práctico.
- 1.6. Otras consideraciones.

2. *Características específicas del grupo demandante.*

- 2.1. Trayectoria del grupo.
- 2.2. Nivel educativo.
- 2.3. Pertenencia al mismo o varios centros.
- 2.4. Tipo de organización grupal.
- 2.5. (...).

IV. OBJETIVOS

Completando con otros grupos la aportación de Granada, estos son los que aparecen como más importantes para un plan de asesoramiento. Todos ellos recogen *procesos* en lugar de *productos* acabados:

- Fomentar y relacionar grupos, seminarios, proyectos y Centros docentes que estén funcionando satisfactoriamente y cumplan una función acorde con las necesidades que la consulta haya establecido.
- Reorientar y asesorar los grupos cuya línea de trabajo sea poco enriquecedora.
- Facilitar la realización por el profesorado de diseños curriculares.
- Difundir los materiales de trabajo elaborados por los grupos antes citados.
- Dinamizar las zonas en que sean más escasas las actividades de perfeccionamiento.
- Seguimiento de todos los procesos de innovación y reforma que se encuentren en curso.
- Conocer e intercambiar experiencias.

V. ESTRATEGIAS DE ACCIÓN

Resultan imposibles de establecer de antemano y en el vacío. Como señala el Grupo de Granada, «se realizarán aquellas que se consideren precisas para desarrollar los objetivos anteriores de acuerdo con un orden de prelación y de temporalización previsto en función de los recursos materiales y humanos disponibles».

No obstante, el Grupo de Jaén ofrece un esquema sectorial que recoge dimensiones básicas:

1. Relativas al diagnóstico de la situación.
2. Relativas al seguimiento de los trabajos en marcha.
3. Relativas al seguimiento y mejora de las actividades de perfeccionamiento.
4. Relativas a la valoración/conclusión.
5. Relativas a la retroalimentación en vistas de las diferencias detectadas.

Por otra parte, los criterios que deben definir las actividades de los asesores también aparecen definidos. En este sentido, se recogen estas aportaciones de grupos diferentes:

1. «No perder de vista que se trabaja con un conjunto amplio de profesores que forman un grupo cuya característica principal es la heterogeneidad, tanto en lo que se refiere a su concepción teórico-filosófica y socio-política de la enseñanza como a su práctica pedagógico-didáctica.

Cualquier línea de actuación que se intente poner en marcha, tendrá que elaborarse a partir de las peculiaridades del docente o grupo de docentes a quienes va dirigida. Será, pues, imprescindible conjugar la planificación con la flexibilidad, para conseguir que el proceso de perfeccionamiento sea significativo para el profesor.»

2. «Por otra parte, será necesario una sensibilización real e implicativa con todo el conjunto de problemas del ámbito profesional y laboral con que se encuentra el profesor, como único medio de moverse en una misma realidad.»
3. «Metodología basada en la comunicación permanente y directa con el profesorado y los Centros: ya que concebimos la labor del asesor como tarea en el Centro. El método básico sería el trabajo directo con el profesorado en el Centro.»

VI y VII. TEMPORALIZACIÓN-LOCALIZACIÓN-RECURSOS

Se enfatiza por todos los grupos que han tocado estos aspectos en que sólo es posible su concreción una vez que las fases anteriores han sido dotadas de contenido.

Especialmente se insiste en el trabajo colaborativo en todas las esferas posibles: Asesores de otras áreas y CEPs, Equipos de Orientación de Recursos y de Nuevas Tecnologías.

VIII. EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

Dos notas definen la evaluación. Por una parte, se insiste en evaluar los *procesos* y por otra, en el carácter *cualitativo* que debe tener, tal como reflejan las técnicas propuestas (observación directa, entrevistas, encuestas, diarios, puestas en común, etcétera). Una evaluación, pues, procesual y cualitativa.

En cuanto a la función de retroalimentación de la evaluación, de acuerdo con el modelo inicial, merecen destacarse las aportaciones de Málaga sobre la diseminación y generalización de las estrategias, actividades y productos realizados. Para ello, sugieren analizar:

1. Mecanismos de difusión.
2. Implicación de otros grupos, sectores...
3. Repercusión de los trabajos en otros grupos, sectores, instituciones... (seminarios, departamentos, librerías, editoriales, Ayuntamientos).

4. CONCLUSIONES

El asesor, está claro, es un elemento a integrar en un «sistema bien orquestado de facilitación del cambio» (Escudero, 1990a y b). Ahora bien, una vez clarificados el instrumento y la voz que ejecutan en la actual Reforma educativa debe hacerlo sin desafinar. Fullan (1990) referencia un esquema de implementación del cambio de Locke-Horsley y Hergat que contiene siete pasos y seis sugerencias para los encar-

gados del desarrollo del cambio. La primera de ellas es aplicable al asesor como tal diseñador o planificador del grupo externo a la innovación. Dice: «Actuar es mejor que planificar. Un análisis de necesidades muy dilatado puede resultar peor que no hacerlo». Pero, también está claro que haciéndolo colaborativamente, al menos introyecta una manera de trabajar coherente y en la que «el medio es el mensaje» en su propia formación y en la de los asesores. Y así han percibido, reflexionado y construido la función de planificación de su trabajo un centenar de futuros asesores de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

Consejería de Educación y Ciencia. «Orden de 30-1-1989, por lo que se convocan cursos de formación de asesores técnicos de áreas o niveles», *BOJA*, Junta de Andalucía, 7-2-1989.

Dirección General de Renovación Pedagógica y Reforma. *Plan Andaluz de Educación y Ciencia*. Junta de Andalucía, 1990.

Escudero, J. M. «Introducción», *Revista de Innovación e Investigación educativa*, (5), ICE Murcia, 1990.

— «Formación centrada en la escuela», *Jornadas de Estudio sobre el Centro educativo*. La Rábida, Huelva, 1990.

Escudero y otros. *Proyecto de Formación en Centros*. CEP, n.º 1, Murcia, 1989.

Escudero, J. M.; Martínez, J. A.; Nicolás, C. y Vicente, A. «El Proyecto Cordillera: Una estrategia de desarrollo y formación de las escuelas y los profesores». *Jornadas de Encuentro de Experiencias de Formación en Centros*. Mazarrón, Murcia, 1990.

Fullan, M. G. *The meaning of educational chang*. OISE Press, Ontario, 1982.

— «El desarrollo y la gestión del Cambio», *Revista de Innovación e Investigación educativa*, (5), ICE Murcia, 1990, pp. 9-21.

González, M. T. «La función del liderazgo instructivo como apoyo al desarrollo de la escuela». *Jornadas de Estudio sobre el Centro educativo*. La Rábida, Huelva, 1990.

Havelock. «The change agents guide to innovation in education». *Educational Technology Publishers-Englewood*. New Jersey, Cliffs, 1973.

Leithwood, R. y Montgomery, D. «University-based change agents», en K. Leithwood (Ed.). *Studies in curriculum decision making*. OISE Press, Ontario, 1982.

- Lieberman, A. y Rosenholtz, S. «The road of school improvement: barriers and bridges». En J. I. Goodlad (Ed): *The ecology of school renewal*, National Society for the study of Education, Chicago, 1987.
- Mahaffy, J. *Collegial support system*, Northwest Educational Laboratory. Portland, Oregon, 1989.
- Miles, M.; Saxl, E. y Lieberman, A. «What skills do educational change agents need? An empirical view», *Curriculum Inquiry*, 18 (2), 1988, pp. 157-193.
- Nieto, Cano, J. M. «Hacia un encuentro relevante entre agentes de apoyo externo y centros educativos», *Jornadas de Estudios sobre el Centro educativo*. La Rábida, Huelva, 1990.
- Dakes, J.; Hare, S. E. y Sirotnik, K. «Collaborative Inquiry. A congenial paradigma in a cantankerous world», *Teachers College Record*, 87 (4), 1986, pp. 545-561.
- Schoers, B. «Teachers coaching teachers», *Educational Leadership*, 42 (7), 1985, pp. 43-49.

I N F O R M E S

I N F O R M E S

EL PROGRAMA DE CIDREE SOBRE VALORES EN LA ENSEÑANZA EN EUROPA

IAN M. BARR (*)
HANS HOOGHOFF (*)
HEINZ SCHIRP (*)
MONICA TAYLOR (*)

1. INTRODUCCIÓN

La decisión adoptada por el Comité Ejecutivo de CIDREE de crear un programa de colaboración sobre valores en la enseñanza (*Values in Education in Europe Programme*, VEEP) supone un importante y satisfactorio reconocimiento del lugar fundamental que ocupan los valores en el proceso educativo. De hecho, ofrece una gran oportunidad para desarrollar una serie de cuestiones relacionadas con la enseñanza de valores.

El objetivo principal del programa de CIDREE sobre valores en la enseñanza es comprender mejor la naturaleza de estos valores y conseguir que sean reconocidos como un aspecto importante de la enseñanza en Europa. El presente informe es el resultado de la primera reunión del Grupo de Planificación de CIDREE sobre Valores en la Enseñanza en Europa, que tuvo lugar en Soest, Alemania, del 2 al 4 de octubre de 1991.

El ámbito de los valores en la enseñanza es complejo y presenta ciertas dificultades en lo que se refiere a los programas en colaboración, ya que en éstos las instituciones intervinientes parten de perspectivas propias y distintas. Otro de los problemas que surgen al tratar de determinar el carácter de un programa en común estriba en la pluralidad de expectativas de las instituciones sobre los propios trabajos en colaboración. Así, una de las cuestiones que ha abarcado el grupo de planificación de VEEP, y que todos los programas en común deberán abordar, es la de determinar lo que es el trabajo en colaboración. Todos estos factores han influido significativamente en la estructuración de la propuesta VEEP. Cabe esperar que la estrategia elegida para este programa sirva de modelo de desarrollo para otros programas en colaboración.

(*) Grupo directivo.

Las instituciones que toman parte en el programa son las siguientes:

El *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung*, de Renania del Norte-Westfalia, propone un proyecto en el que intervienen varias escuelas que están realizando experiencias con estructuras democráticas que, a través de la participación de los alumnos, se configuran como una parte integrante de la vida escolar. El proyecto hace referencia a los conceptos de derechos humanos y a otros valores con métodos desarrollados a partir de los trabajos de Lawrence Kohlberg.

El *National Institute for Educational Research*, de los Países Bajos, propone un proyecto de investigación sobre «Competencia social en las escuelas primarias holandesas». La competencia social alude al control de los sentimientos y a las destrezas sociales implícitas en el juego y el trabajo con niños de la misma edad. Cuando el niño juega y trabaja con otros niños, está adquiriendo y practicando destrezas sociales que son importantes para la cooperación, la competitividad leal y el liderazgo. Los estudios muestran que la competencia y el comportamiento social de los niños son un buen indicador del grado de adaptación social.

El hincapié en la enseñanza de la competencia social puede ayudar a evitar problemas de disciplina. El objetivo del estudio es averiguar los comportamientos de los profesores, las características de los alumnos, los niveles de realización y las políticas escolares que se corresponden con las diferencias en las pautas de competencia social entre las clases y escuelas.

El *Scottish Consultative Council on the Curriculum*, ha elaborado y presentado recientemente a todas las escuelas primarias, secundarias y especiales de Escocia una «Declaración sobre los valores en la enseñanza» (*Statement of Position on Values in Education*). El SCCC ofrece ayuda a las escuelas para la elaboración de una declaración o código de valores similar, aplicable a su respectiva comunidad escolar. Esta actividad viene a sumarse a las directrices que el propio SCCC presentó ya anteriormente sobre las estrategias para la integración y aportación de elementos clave del desarrollo personal y social en los cursos y en los contextos curriculares existentes. El SCCC colabora, asimismo, en determinados proyectos que se están aplicando en *colleges* de formación del profesorado y Universidades en relación con el tema de los valores en la escuela.

La *National Foundation for Education Research*, de Inglaterra, dirigirá un proyecto de investigación sobre los valores en la enseñanza en Europa, dividido en tres partes. La primera será una revisión comparada de los valores en la enseñanza en Europa; se trata de una actividad de investigación que posteriormente podría vincularse al desarrollo de medidas curriculares y de estrategias educativas a escala europea. Abarcará varios aspectos: el modo en que los sistemas educativos europeos atienden a la enseñanza de valores; el enfoque ideológico, estructural, curricular y docente de los valores en varios países, y una evaluación de las medidas y programas específicos sobre enseñanza de valores en el currículo formal e informal. En segundo lugar, el proyecto estudiará la

creación de redes y de bases de datos para el intercambio de información. En tercer lugar, está previsto iniciar un proyecto de colaboración con una o más de las instituciones miembros. Se hará especial hincapié en la mejora del perfil de la enseñanza de valores en todo el currículo y en el desarrollo de unos valores educativos nucleares comunes en la escuela y en el hogar, que aumente el entendimiento intercultural en las sociedades plurales.

El *National Institute for Curriculum Development*, de los Países Bajos, o más concretamente, el proyecto M & M sobre temas sociales para niños de 12 a 16 años, desarrollará una serie de materiales de apoyo curricular referentes a la orientación, desde el punto de vista de los valores, en cuestiones tales como el medio ambiente, el Tercer Mundo, los aspectos de la paz, la protección del consumidor, la educación intercultural y la dimensión europea. El proyecto se centrará en ejemplos concretos de orientaciones desde el punto de vista de los valores y en materiales de enseñanza y aprendizaje.

El *Royal Norwegian Ministry of Education, Research and Religion* está muy interesado actualmente en la dimensión relativa a los valores en el currículo noruego. Próximamente publicará un «Plan marco» de valores y, asimismo, muestra un vivo interés en mantener el enlace con el programa CIDREE.

El *Northen Ireland Curriculum Council* y su antecesor el NICODE han trabajado activamente en los últimos años en el desarrollo de un proyecto de entendimiento mutuo. Es posible que el NICC emprenda un nuevo proyecto sobre valores en 1994-1995. Desea mantenerse informado de los avances de CIDREE en este ámbito.

El *Scottish Council for Research in Education*, puede estar interesado en organizar un proyecto de investigación a pequeña escala sobre valores de los padres, si consigue la financiación necesaria. En cualquier caso, desea participar en el programa de CIDREE sobre valores.

El *Ministerio de Educación* de España ha expresado su interés en participar en el programa CIDREE. El proyecto español trata de determinar los valores implícitos en una serie de planteamientos educativos que se reflejan en documentos y en los comportamientos de los profesores.

Además, CIDREE está en contacto con varias organizaciones internacionales que se ocupan de los valores en la enseñanza, tales como la OCDE, la IAIE, el CIEP y la UNESCO. Organizaciones de varios países se han dirigido a los representantes de CIDREE expresando su interés por la labor que realizan y por participar, de algún modo tangible, en un programa de CIDREE ampliado. En el seminario de la UNESCO sobre «La educación ante la crisis de valores», celebrado en Budapest del 10 al 13 de octubre de 1991, se presentó un informe de CIDREE.

2. EL MODELO PROPUESTO

La plataforma CIDREE tiene por objetivo «apoyar y difundir los últimos conocimientos y adelantos en el campo de la enseñanza en Europa, a fin de acelerar e intensificar, a gran escala, la mejora de la calidad de la enseñanza en los países representados». Es un objetivo digno de elogio, que quienes participan en VEEP aprueban. Sin embargo, es preciso admitir que «los últimos conocimientos y adelantos» no siempre se producirán dentro de CIDREE. Así ocurre, desde luego, en el caso de la enseñanza de valores. Aun considerando el amplio alcance y variedad de los proyectos incluidos en el programa de CIDREE sobre valores, existen iniciativas importantes en Europa que no están representadas. Con ello no pretendemos preconizar la inclusión de todas esas iniciativas en VEEP, caso de que fuera posible, sino reconocer que VEEP presenta ciertas limitaciones en el campo de la enseñanza de valores. Esta consideración ha influido al tratar de elaborar la propuesta VEEP.

El grupo directivo considera que el carácter colaborador de VEEP debe plasmarse en un programa en plurifásico y que la primera fase del mismo, y quizá de todos los programas CIDREE similares, ha de consistir en un análisis del alcance, ámbito o amplitud de los trabajos que los participantes están llevando a cabo. El modelo que se propone para el desarrollo en colaboración de la enseñanza de valores es de tipo progresivo y se basa en un cuidadoso análisis inicial del potencial de investigación y desarrollo.

El modelo consta de tres fases, cuya ejecución dependerá de los fondos y recursos disponibles y del grado de compromiso institucional. A continuación se ofrece con cierto detalle una descripción de la Fase 1 en lo que se refiere a los objetivos, actividades, alcance, idea central, productos, tipo de cooperación, financiación y calendario. Como es inevitable, dados los objetivos de la fase inicial, las Fases 2 y 3 se exponen de modo más general.

FASE 1

Análisis del Programa sobre valores en la enseñanza

Objetivo: Realizar un análisis del alcance y la naturaleza de la enseñanza de valores en los proyectos organizados por las instituciones que participan en VEEP. El análisis se basará en los datos reunidos por medio de una matriz especialmente concebida (Apéndice A). La matriz permitirá poner en relación *categorías* de la enseñanza de valores tales como los conceptos de esta enseñanza de valores, los procedimientos, las estrategias de implantación y las actividades de investigación, con *aspectos* de dicha enseñanza tales como la: ubicación del currículo, los trabajos extracurriculares, los enfoques ético-cognitivos, los enfoques actitudinales, etc., ofreciendo, asimismo, la oportunidad de identificar una serie de ideas comunes sobre la enseñanza de valores.

Actividades: El análisis abarcará las siguientes actividades:

1. Examen por parte de todos los participantes del proyecto de matriz elaborado por el grupo de planificación de VEEP. A la luz de las observaciones que se realicen, el proyecto de matriz se modificará, y aprobará con carácter definitivo. Luego se distribuirá a todas las instituciones participantes para que las cumplimenten.
2. Cumplimentar la matriz, los participantes deberán estudiar cuidadosamente las categorías, los aspectos y las ideas centrales que abarcan sus proyectos.
3. Una vez devueltas, se procederá a analizar las matrices para determinar las áreas de desarrollo que se comparten. El grupo directivo de VEEP desearía nombrar a una persona como responsable de la labor de análisis.
4. Preparación de un informe para VEEP y, a su vez, para la Comisión Ejecutiva de CIDREE. El informe debe ofrecer un análisis claro de la naturaleza y el alcance de los trabajos sobre la enseñanza de valores que las instituciones de VEEP y otras realizan actualmente en sus respectivos países.
5. Reuniones del grupo de planificación para estudiar qué opciones de desarrollo en colaboración resultan del análisis realizado. Estas opciones podrían ser de los tipos siguientes: estudios comparativos de los aspectos y categorías que están examinando algunas instituciones, estudio de casos de determinados aspectos y categorías, publicaciones sobre temas específicos abordados, etc.

Las tareas así identificadas constituirán la Fase 2 de VEEP.

Ámbito de actividad: La primera fase del programa se propone determinar el ámbito de los trabajos sobre valores dentro de CIDREE.

Resultados y productos: Los resultados materiales de la Fase 1 serán:

1. Una matriz para el análisis de las actividades de enseñanza de valores, desde el punto de vista de los enfoques, categorías y aspectos curriculares concretos.
2. Un análisis de los trabajos que llevan a cabo las instituciones de CIDREE en el campo de la enseñanza de valores en Europa.
3. Un informe destinado a la Comisión Ejecutiva y a la Asamblea General sobre la evolución del programa sobre valores en la enseñanza.
4. Una publicación en la serie de volúmenes CIDREE.

Forma de la cooperación: En la Fase 1 de VEEP, la cooperación consistirá fundamentalmente en un intercambio de información en el marco de una estructura convenida, a fin de determinar las tareas específicas que, ya dentro de la Fase 2, puedan llevar a una colaboración más estrecha entre los participantes en VEEP.

Financiación: El modelo de desarrollo de VEEP es de tipo progresivo. La Fase 1, que abarca el período comprendido entre noviembre de 1991 y noviembre de 1992, no precisa muchos fondos. La financiación abarca dos categorías: los costes de desarrollo y los costes de administración (ver Apéndice B). Los costes de desarrollo cubrirán los horarios de los autores, los trabajos de diseño gráfico, la redacción de informes y el análisis de los datos de la matriz de valores. Los costes de administración cubrirán los gastos de fax y teléfono, un boletín informativo, los servicios de traducción y los gastos de viajes del coordinador del programa para asistir a las reuniones importantes del grupo de dirección de CIDREE y, si es necesario, a las reuniones con organismos internacionales, como la CE y la UNESCO.

Conviene señalar que los gastos de coordinación de cualesquiera programas en colaboración de CIDREE tienen carácter complementario y vienen a sumarse a aquellos otros en que ya incurren las instituciones participantes. Por tanto, es preciso que esta misión de coordinación se financie con los fondos de CIDREE y no con los de la institución del coordinador.

Calendario: En mayo de 1992 se habrá concluido el informe de la Fase 1, así como la reunión del grupo de planificación que determinará la amplitud y el carácter de la Fase 2, y en noviembre de 1992 se presentará un informe a la Asamblea General de CIDREE.

FASE 2:

Enseñanza de valores. Informes, materiales y servicios para Europa

Como ya se ha expuesto, en el momento actual no es posible precisar con exactitud esta fase, ya que depende de los resultados de las actividades de la Fase 1.

En cualquier caso, se prevé que el análisis realizado permita conocer la posibilidad de elaborar productos que respondan a las necesidades de las escuelas y los profesores en lo que se refiere a la implantación de la enseñanza de valores, actitudes y percepción de diversas comunidades. Y en lo que respecta a los valores y la enseñanza, se elaborarán propuestas para el desarrollo de un sistema ideológico en la escuela como factor importante en la enseñanza de valores. Los productos podrán adoptar la forma de informes, materiales, pu-

blicaciones, seminarios y servicios. Los trabajos se planificarán y redactarán en colaboración y la financiación necesaria será considerablemente mayor que la de la Fase 1. Como ya es poco probable que los fondos de CIDREE existentes permitan facilitar este apoyo financiero, convendría buscar la financiación y el apoyo de entidades industriales y comerciales. También podrían solicitarse ayudas a organizaciones internacionales o a organismos europeos de carácter administrativo.

Calendario: Los resultados y productos de esta fase se complementarían en mayo de 1993.

FASE 3

Programa en colaboración de investigación y desarrollo en materia de enseñanza de valores

Esta tercera fase sería fruto de las experiencias de la Fase 2, una vez que el grupo de planificación de VEEP y la Comisión Ejecutiva de CIDREE considerasen la conveniencia de desarrollar de forma más amplia e intensa determinados productos y resultados. Esta fase podría consistir en la ejecución de un importante programa europeo de investigación y desarrollo, por lo que el apoyo financiero necesario será considerable.

Los participantes en VEEP consideran que estas propuestas son fruto de la lógica, se han desarrollado con un espíritu de eficacia desde el punto de vista de los costes y generarán una serie de valiosos resultados.

El grupo de planificación de VEEP opina, asimismo, que los contactos con colegas de otros programas, la puesta en común de información y el desarrollo de nuevas ideas resultan de gran valor y deben tenerse debidamente en cuenta.

Apéndice A

LA MATRIZ CIDREE DE VALORES

LA MATRIZ CIDREE DE VALORES EN LA ENSEÑANZA

Esta matriz debe ser considerada como un instrumento de análisis que puede ayudar a:

- Recoger información detallada de los proyectos sobre valores en la enseñanza que se están llevando a cabo en diversos países.
- Perfilar las características específicas de los distintos proyectos.
- Averiguar los objetivos, enfoques y resultados comunes y las áreas no abordadas que puedan ser objeto posteriormente de trabajos suplementarios.
- Preparar nuevos programas CIDREE en cooperación.

CATEGORÍAS (eje horizontal)

a) *Conceptos*

En los distintos conceptos de la enseñanza de valores subyacen siempre de forma más o menos explícita teorías didácticas, sociales, políticas, filosóficas y psicológicas. Es importante conocer la base específicamente teórica de los distintos conceptos para comprender los objetivos, programas y resultados previstos o ya obtenidos derivados de ellos.

b) *Procesos*

Los diversos programas se centran en diferentes procesos. A veces, se proponen mejorar el estilo docente de los profesores, fomentar las aptitudes de los alumnos, poner de manifiesto virtudes y valores concretos o crear conciencia de la importancia de temas como el medio ambiente, la paz o la religión. Tales procesos son los que determinan si las actividades tienen por objeto modificar el currículo, los materiales de enseñanza, el comportamiento o la conducta individual, o bien influir en la vida y la organización de la escuela fomentando las ideas de «democratización» y «participación».

c) *Aplicación*

Los diversos programas utilizan medidas de aplicación distintas: elaboración de directrices, principios, material para el profesorado o los estudiantes, formación del profesorado, etc. El modo de llevar esto a cabo, la estrategia concreta de I-D, la estructura organizativa, la participación de institutos, investigadores, escuelas, profesores, ministerios, etc., deberían constituir las condiciones esenciales para las actividades y medidas de aplicación de un proyecto específico.

d) *Investigación*

La labor de investigación es parte indispensable de los proyectos de innovación educativa. Es preciso contar con estrategias de investigación que permitan legitimar los trabajos previstos, decidir el mejor enfoque, crear los instrumentos adecuados y preparar la evaluación posterior. Dichas estrategias pueden abordar los distintos supuestos sobre las condiciones sociales, didácticas, metodológicas, psicológicas o empíricas del proyecto. Los informes que describen las conexiones entre la «investigación» y la «práctica escolar» ayudan a definir el perfil de un proyecto.

e) *Resultados*

Al comparar las actividades que se desarrollan en el programa sobre valores en la enseñanza, se observa claramente que hay muy distintos tipos de conceptos y teorías y, por consiguiente, de resultados. Será preciso identificar los resultados previstos y los que no se habían previsto, para saber cuál ha sido el «producto» de esas actividades. La prestación de ejemplos de esos resultados ayudará a determinar si el proyecto de un país podría tener interés para otros, o bien qué habría que cambiar para ajustarse a las condiciones específicas de otros países. En este sentido, los resultados pueden ser todo tipo de experiencias, materiales y productos derivados de la iniciativa sobre valores en la enseñanza.

f) *Evaluación*

La evaluación es una etapa necesaria en todo proceso organizado para conseguir información sobre la relación existente entre los recursos empleados y los productos obtenidos. Preguntas tales como: «¿hemos utilizado el concepto “acertado”?», «¿qué fiabilidad tienen los resultados?», «¿qué ha cambiado real-

mente nuestro proyecto sobre valores en la enseñanza?», «¿podemos generalizar los resultados?», no pueden responderse si no se dispone de los instrumentos que proporciona una evaluación teórica, empírica o aclaratoria. Por tanto, es preciso reunir información sobre los efectos observables en los distintos proyectos. Las estrategias de evaluación (intrínseca, extrínseca, aditiva, formativa) y sus resultados tienen importancia específica para distintos interesados: profesores, autoridades educativas, investigadores, ministerios, institutos, etc.

ASPECTOS Y ENFOQUES (eje vertical)

1. Aspectos y enfoques curriculares y temáticos

Los currículos esbozan los contenidos, objetivos y procedimientos que deben enseñarse en las distintas materias. La revisión y el cambio de un currículo se consideran un impulso necesario para poder aplicar la mayoría de las innovaciones educativas. Las cuestiones y los temas nuevos a menudo ofrecen a los profesores nuevos puntos de referencia. A veces resulta útil integrar en el currículo «nuevas» perspectivas (como los «valores») para demostrar que estas nuevas ideas no suponen una carga adicional para los profesores.

2. Aspectos y enfoques extracurriculares

El aprendizaje y la enseñanza de materias específicas tienen un alcance limitado. Muchos de los problemas y conflictos que interesan a la enseñanza y la educación sobrepasan los límites de la «estructura de la disciplina». Para mostrar la complejidad de un problema y su solución a menudo es necesario ir más allá del currículo, estructurando procesos de aprendizaje en forma de proyectos en los que los alumnos puedan llevar a cabo actividades independientes. Por una parte, casi todas las cuestiones concernientes a los «valores» guardan relación con el aprendizaje extracurricular; por otra, la estructura organizativa de la escuela impide con frecuencia poner en práctica estos modelos.

3. Aspectos y enfoques ético-cognitivos

Es indudable que la adquisición de valores y la comprensión de los mismos guardan una estrecha relación con los procesos y el desarrollo cognitivos. Los planteamientos ético-cognitivos intentan fomentar la capacidad cognitiva de los alumnos, estimulando, por ejemplo, su aptitud para juzgar y razonar. Lo que este enfoque sugiere fundamentalmente es que los valores no pueden enseñarse, ya que en una sociedad pluralista no es posible enunciar una categoría o siquiera una jerarquía invariable de valores.

4. Aspectos y enfoques referentes a las actitudes y la conducta

La reflexión sobre los valores y la actuación con respecto a los valores son a menudo dos cosas distintas. Aunque sabemos lo que es correcto, no siempre nos conducimos de forma correcta. Por ello, algunos conceptos destacan la idea de «entrenamiento» de la conducta, las actitudes y el comportamiento correctos. En este sentido, se considera que los «modelos de buena conducta» y las pautas personales sirven para estimular un comportamiento mejor y más responsable.

5. Aspectos y enfoques referentes a la metodología

Las situaciones en las que los valores y las decisiones sobre los valores desempeñan un papel importante pueden variar; por ello, parece más eficaz enseñar métodos que ayuden a los alumnos a decidir entre lo correcto y lo incorrecto, lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, lo justificado y lo injustificado. Para lograr este objetivo se recurre a diversos modelos de análisis y de aclaración de valores. Estos modelos no tienen un tema y un contenido específicos, poniendo de relieve la necesidad de implantar todo un conjunto de destrezas metodológicas tanto para los profesores, como para los alumnos.

6. Aspectos y enfoques referentes a la vida escolar

La escuela es una parte fundamental de la realidad social de los niños. El modo concreto en que una escuela muestra hasta qué punto los valores importantes, como la solidaridad, la justicia y la equidad, forman parte de la vida diaria del aula y de la escuela, influye en los estudiantes quizá más que una amplia enseñanza de estos temas. Algunos enfoques se centran claramente en la mejora del clima social en las escuelas y en la implantación de modelos de interacción (inter) cultural entre los distintos grupos de la comunidad escolar.

7. Aspectos y enfoques referentes a la democratización de la escuela

Otra forma de mejorar la vida escolar y de ayudar a los alumnos a comprender y adquirir virtudes y valores democráticos consiste en permitirles participar en los procesos decisorios. De esta forma, aprenden a razonar, a debatir y a decidir en la práctica sobre el establecimiento de las normas. Tienen que examinar los distintos intereses de los diversos grupos de la clase y de la escuela e intentar hallar soluciones justas y equitativas a los conflictos sociales. Este enfoque considera la escuela un «modelo» de sociedad democráticamente constituida.

8. *Aspectos y enfoques referentes a la «apertura de las escuelas»*

La escuela no es la única institución, ni quizá tampoco la que tiene mayor fuerza, a la hora de «enseñar» virtudes y valores. La cultura en el hogar, la opinión de los padres y los mensajes ocultos, aunque directos, de los medios de comunicación, los ejemplos de cultura (o incultura) social y política, etc., a menudo influyen más en la orientación del comportamiento, la conducta y la moral de los alumnos que el aprendizaje en clase. En consecuencia, algunos enfoques se proponen establecer un diálogo con las partes implicadas y los coeducadores para que la escuela y las otras fuentes de influencia actúen de común acuerdo.

I N F O R M E S

INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA COMPARADA: PERSPECTIVA DE LA SOCIEDAD MUNDIAL

KLAUS HÜFNER (*)
JOHN W. MEYER (**)
JENS NAUMANN (***)

A lo largo de un siglo se han producido un amplio debate comparativo y numerosos estudios sobre la educación. Desde que los intelectuales y los representantes del Estado empezaron a considerar los aspectos más relevantes de las sociedades de sus competidores, la educación ha ocupado uno de los lugares más importantes en sus temarios. Y esto sigue ocurriendo en la actualidad. Las discusiones y los datos comparativos sobre la educación se convierten en seguida en debates de política nacional. Antes de la Primera Guerra Mundial, los políticos norteamericanos se preocupaban por la competencia alemana y atribuían gran parte del éxito alemán a un sistema educativo eficaz en la preparación profesional. Al mismo tiempo, tanto los observadores ingleses como los alemanes achacaban el crecimiento norteamericano a la rápida expansión de la educación de las masas en la cooperación ciudadana, incluso al nivel de la escuela secundaria. Al final de la Segunda Guerra Mundial, gran parte de la atención se centró en el sistema educativo del vencedor norteamericano, pero sin dejar de lado los planes educativos de sociedades más igualitarias (Unión Soviética, Cuba, la China maoísta, etc.). Y más recientemente han sido reconocidos los grandes logros del Japón, atribuyendo de nuevo al sistema educativo el éxito económico mundial.

Estos hechos nos ayudan a explicar por qué hay tanta investigación comparada sobre la educación. Pero también explican algunas de las limitaciones de la teoría, el método y la utilidad de acuerdo con la cual se lleva a cabo esta investigación. Dicho de un modo simple, la educación no es una institución nacional localista en ningún lugar del mundo; se trata de una parte racionalizada de la tecnología del progreso y de la modernización, y la modernización es un objetivo funda-

(*) Universidad Libre de Berlín.

(**) Universidad de Stanford.

(***) Instituto Max Planck de Investigación Educativa (Berlín). Incluido en la obra *Comparative Policy Research. Learning from Experience*, editada por Meinolf Dierkes, Hans N. Weiler y Ariane Berthoin Antal, como proyecto del *Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung* (WZB) (publicado por la editorial Gower, del Reino Unido, 1987). Se traduce y reimprime con la autorización de los autores y del WZB.

mental y legítimado a nivel mundial en prácticamente todos los países. Esto significa que la educación es en sí misma una construcción científica, que no se edifica alrededor de las tradiciones primordiales de la sociedad, sino alrededor de una tecnología general de poblaciones resocializadas para alcanzar el progreso. Como tecnología de alcance mundial, se basa en estudios comparativos de investigación y de política que tienden a circular rápidamente de unos lugares a otros.

Los conceptos de modernización se han ampliado y han cambiado en el período actual, y también lo han hecho las concepciones sobre el papel de la educación en la modernización. Ahora se presta menos atención a concepciones liberales simples sobre modernizaciones nacionales particulares basadas todas ellas en la misma tecnología, pero independientemente unas de otras. Tanto política como intelectualmente, las concepciones de la modernización como proceso interdependiente de alcance mundial, en el que se producen numerosos procesos de reacción negativa, son más comunes, y sirven a muchos intereses en el mundo actual. La investigación comparada en este campo ha sido una de las fuentes de cambios, y ha resultado afectada por ellos. Las ideas científicas y las ideologías están estrechamente ligadas a las instituciones educativas. Este es el punto más importante de la cuestión. La continua evolución de los conceptos de modernización ha estado siempre muy estrechamente asociada a las ideas científicas y a las ideologías sobre la educación como un medio fundamental. Cualesquiera que fueran los objetivos del proceso, la educación ha estado en primer plano como una tecnología potencial. De ahí el extraordinario énfasis en la educación, en la investigación educativa y en las teorías, datos y política comparada.

En la primera parte del presente artículo, analizamos estos antecedentes intelectuales: la investigación comparada en el campo, los modelos cambiantes de modernización que la motivan y las imágenes mundiales consensuales de educación que la homogeneizan y hacen útil y razonable la investigación comparativa. En la segunda parte, revisamos algunos estudios importantes en este campo, examinando sus diversas bases teóricas y metodológicas y sus aportaciones, considerando sus bases organizativas y debatiendo las complicadas formas en que pueden contribuir a la elaboración de la política.

Una característica notable del trabajo comparado en educación es la confianza de su postura sobre lo que es la educación y la claridad de su convicción sobre la posibilidad de comparar alumnos, profesores, la interacción dentro de las clases, los logros, etc. Como hemos subrayado, esta situación surge porque los sistemas educativos están organizados en realidad como proyectos para la consecución técnica del progreso; se elaboran para adecuarse a teorías racionalistas universales de un modo más amplio que, por ejemplo, los sistemas políticos o religiosos. Este universalismo en su ideología facilita el hecho de que todos los participantes en el mundo educativo consideren la comparación como algo rutinario.

Sin embargo, la educación es también una institución nacional, y ha de estar vinculada a un organismo nacional de control. Precisamente debido al universalismo de la institución, los sistemas de control organizativo tienden a ser muy diferentes de unos países a otros, aunque respondan a una técnica estandarizada. Y así están las cosas, bajo el control del objetivo nacional.

Esta situación significa que existen muchas investigaciones que comparan los sistemas educativos. Pero hay bastantes menos investigaciones que comparen los sistemas organizativos de control educativo, y en este área no existe esa confianza ingenua en la posibilidad de comparar. Los investigadores que centran su atención en los procesos mediante los cuales se establece y se lleva a la práctica la política educativa no parece que estén muy dispuestos a admitir que en todas partes ocurre más o menos lo mismo; falta la suposición subyacente y la realidad social del universalismo social. En este artículo, analizamos parte de la amplia literatura sobre educación en sí misma, no la literatura paralela sobre los procesos de administración educativa, creación de política y ejecución de las mismas. Un ejemplo interesante de estos aspectos y una discusión sobre la literatura al respecto, se puede encontrar en Weiler (1985).

EDUCACIÓN Y MODERNIZACIÓN: DE LAS CONCEPCIONES NACIONALES SEGMENTADAS A LAS CONCEPCIONES DE INTERDEPENDENCIA A NIVEL MUNDIAL

Educación comparada

La investigación sobre la educación comparada se lleva a cabo habitualmente centrándose en los sistemas de educación formal de las distintas naciones. Describe e investiga qué sistemas de significación cultural se convierten en determinados tipos de rutinas organizativas y de procedimiento (incluidos los sistemas de apoyo políticos y administrativos) para influir en el desarrollo de los futuros «miembros de pleno derecho» y de las élites de la comunidad.

Permítasenos comentar a continuación algunos aspectos del tema y algunos de sus cambios frente al origen de los cálculos aproximados del número de publicaciones sobre educación comparada en el mundo (véase la Tabla 8.1). Estos cálculos se basan en un análisis detallado de la amplia bibliografía reciente sobre la educación comparada en publicaciones en lengua alemana y sobre el cúmulo de libros y documentos sobre educación comparada realizados o editados por la UNESCO o por otros organismos de las Naciones Unidas e incluidas en el sistema de documentación informatizadas de la UNESCO. Las estimaciones totales mundiales de la Tabla 8.1 se han obtenido teniendo en cuenta que el porcentaje de producción anual de publicaciones en el mundo sobre ciencias sociales, en idioma alemán (alrededor del 20 por 100) es una cantidad razonable. Los cálculos se basan en publicaciones con una referencia explícita al país determinado (la inclusión de publicaciones sobre educación comparada de enfoque general y regional aumentaría las cifras de las dos últimas décadas entre un 15 y un 25 por 100 adicional).

Un cambio obvio que se ha producido en la escena de la educación comparada es la aparición y el desproporcionado crecimiento desde la década de 1960 de la literatura relacionada con los países del Tercer Mundo. Además, gran parte de esta literatura está producida, publicada o patrocinada de un modo u otro por la

UNESCO o por otros organismos de la ONU. Esta red internacional ha surgido como un importante complejo político e intelectual en lo que se refiere a aspectos de los sistemas mundiales y del Tercer Mundo.

Otras transformaciones menos explícitas ocurridas en este terreno se deben a la aparición y crecimiento de las disciplinas de las ciencias sociales empíricamente orientadas (psicología, sociología y economía). Esta dinámica científica, la penetrante influencia de las concepciones de planificación y desarrollo y los cambios en la disponibilidad de datos reunidos de forma rutinaria han afectado profundamente a la disciplina.

Las subdisciplinas como la economía y la sociología de la educación, así como la psicología y la perspectiva del desarrollo humano orientado psicológicamente, han extendido la concepción del campo de la educación comparada en cierto sentido expandiendo lateralmente sus confusas fronteras hacia aspectos emergentes:

TABLA 8.1

Cálculos de publicaciones mundiales sobre educación comparada por su enfoque regional y su origen institucional, 1945-1980 ()*

	1945-60	1961-70	1971-80
1. Número total de títulos referentes al Primer y al Segundo Mundo	8.000 - 10.000	9.500 - 11.000	13.500 - 15.000
2. Proporción producida por la UNESCO y otros organismos internacionales	n/a	n/a	n/a
3. Proporción producida por la investigación universitaria y otros organismos nacionales	n/a	n/a	90 %
4. Número total de títulos referentes al Tercer Mundo	1.000 - 2.000	6.000 - 7.000	10.000 - 11.000
5. Proporción producida por la UNESCO y otros organismos internacionales	75 %	60 %	55 %
6. Proporción producida por la investigación universitaria y en otros organismos nacionales	25 %	40 %	45 %
TOTAL	9.000 - 12.000	15.500 - 18.000	23.500 - 26.000

(*) Cálculos basados en extrapolaciones de datos de Schmidt, 1981, y en la documentación informatizada de la UNESCO referente a artículos, folletos y libros con referencia nacional explícita.

- la relación entre producción de conocimiento (y de otros bienes culturales no cognoscitivos) y crecimiento y desarrollo económico;

- la estratificación social y la participación política en los contextos comunitario, nacional e internacional;
- la competencia y complementación de las formas sociales de mantenimiento y desarrollo de la cultura más allá de una concepción estrecha de la educación formal (desde cuestiones de socialización informal a temas de institucionalización de la ciencia, la investigación y la «cultura»);
- la dinámica del desarrollo psicológico y filosófico y las limitaciones del individuo humano.

La educación, en un sentido bastante estandarizado, es una institución común a todas las doctrinas de la modernidad. Este hecho favorece en gran medida la comparación a nivel internacional. Pero la investigación educativa comparada como campo se ha caracterizado siempre por unas concepciones metodológicas muy poco firmes, en particular en lo que se refiere a las comparaciones y a la posibilidad de hacerlas. Así, Koehl (1977) descubrió que sólo el 30 por 100 de los 386 artículos aparecidos en la revista *Comparative Education Review* (*Revista de Educación Comparada*) durante el período de 1957 a 1977 comparaban datos de dos o más países. Y menos del 5 por 100 de los artículos analizaban datos procedentes de doce o más países. Los países más estudiados eran Estados Unidos y Gran Bretaña; la mayoría de los sistemas nacionales no se estudiaban en ningún momento. Ramírez y Meyer (1981) realizaron la misma labor en la revista norteamericana *Sociology of Education* y encontraron que sólo el 12 por 100 de los 384 artículos publicados durante los quince años posteriores a 1964 contenían información sobre otros países aparte de Estados Unidos. Sólo el 2 por 100 comparaban datos al menos de dos países, y un escaso 1 por 100 analizaban datos procedentes de doce o más países. Para la disciplina en su conjunto, estos autores consideran que la proporción de estudios por caso puede llegar al 95 por 100 (Ramírez y Meyer, 1981, p. 233).

La investigación sobre educación comparada, por tanto, ha sido (y sigue siendo) principalmente «comparada» de un modo muy particular. Los modelos de comparación son normalmente concepciones implícitas y difusas de la modernidad: claves generales intelectuales de interpretación influenciadas por los grandes temas políticos y filosóficos del momento. Ésta ha sido y sigue siendo la base de la investigación dominante sobre educación comparada centrada en estudios de casos o en temas.

En este sentido, los tipos de investigación metodológicamente informales siempre han superado ampliamente en número a las investigaciones formalizadas, esto es, aquellas que siguen reglas metodológicas estrictas y que pretenden analizar datos empíricos comparables (menudo cuantitativos). Por lo que se refiere a la importancia política de los tipos de investigación, sean informales o formalizados, sería erróneo atribuir una primacía clara. Ciertamente, el trabajo comparado informal se caracteriza frecuentemente por una combinación de un enfoque descriptivo y un compromiso con las normas bastante pronunciado, y los datos rudimentarios a menudo se extreman y generalizan, y se exceden debido a afirmaciones poco elaboradas. No obstante, esta desventaja representa al mismo tiempo

una fuerza en los procesos políticos, que pretenden reestructurar la realidad social cambiando las reglas del juego. Por el contrario el trabajo más formalizado parece estar en permanente desventaja estructural. Cuanto más trate de seguir los cánones disciplinarios de la teorización aceptada y de la metodología empírica, mayor puede ser la división entre la importancia política y la aceptación científica. Por algo resulta costoso en tiempo y en esfuerzo recoger y analizar nuevos tipos de datos empíricos (e incluso más tiempo el institucionalizar rutinas públicas de servicios estadísticos). En cierto sentido, pues, la investigación comparada formalizada permanece a menudo muda cuando se hacen cuestiones políticas nuevas, y habla años después, cuando ya han cambiado los debates políticos. Puede una idea algo exagerada del proceso político el considerarla una tendencia lineal progresiva conducida por ideólogos bien intencionados y sus productos de discusión comparada improvisada mientras que los científicos de la torre de marfil se van arrastrando detrás, temerosos de hablar a destiempo y preocupados por su «cautivador interés por los detalle» (N. Luhmann). No obstante, también parece ser cierta la afirmación contraria que atribuye una función dirigente a las formas superiores de investigación en los procesos políticos. En realidad, los procesos políticos tienen muchas bases y muchas facetas, y las relaciones entre formas diferentes de investigación y sus respectivos impactos sobre la política están muy lejos de tener perfiles claros y diferenciados en un solo sentido.

Para hacer más complicadas aún las cosas, la línea divisoria entre la investigación comparada formalizada y la más improvisada no sigue siendo igual, sino que cambia debido al efecto acumulativo de la investigación anterior, y a la *institucionalización de los servicios estadísticos extendidos y ahora rutinarios*. La base estadística de la educación comparada se ha ampliado enormemente durante las tres últimas décadas, debido sobre todo al éxito de los esfuerzos de la UNESCO.

Como conclusión:

- Este campo ha crecido enormemente, ampliándose su ámbito teórico, empírico y geográfico.
- Los análisis comparados formalizados (por ejemplo, el empíricamente cuantitativo), siguen siendo minoritarios.
- El enfoque relativo a casos y aspectos específicos predomina en la disciplina. El aspecto comparativo de modo indirecto e implícito como un compromiso normativo respecto a los conceptos generales de modernización.

La educación en todo el mundo está íntimamente ligada a las ideas de modernidad y al pensamiento científico, cuyo espíritu es comparativo. En sí mismo, el crecimiento de la institución es enormemente significativo para la teoría y la investigación científica, que le impregna de un aroma comparativo, cuando menos implícito. La investigación comparada sobre educación es un elemento muy importante de la expansión y reestructuración educativa contemporánea. Su teoría es la teoría de la empresa en sí misma. Por esta razón hay un componente tan amplio de trabajo comparado en la disciplina, y esa vinculación caracteriza también la investigación comparada que se lleva a cabo. Ésta es mucho más que una

guía política marginal: sus líneas de pensamiento legitiman la institución en su conjunto.

El cambio de las imágenes de la modernización

Hasta la Primera Guerra Mundial, la modernización implicaba una sociedad liberal burguesa que ponía el énfasis en la libertad política, económica y cultural (religiosa) y en la emancipación del individuo. En el polo opuesto estaba la aristocracia feudal, con concepciones de obligaciones y derechos políticos y económicos diferenciados basados en los Estados y en sus relaciones de parentesco. Las ideas liberales se institucionalizaron en Europa y en algunas antiguas colonias blancas de forma irregular, mientras el movimiento socialista tomaba forma en la Unión Soviética. Considerado en un primer momento como una desviación, se impuso con éxito en la Europa del Este después de la Segunda Guerra Mundial y llevó a un cambio en el concepto de modernización del «resto de Occidente».

El socialismo en sus variantes marxistas es más un hermano gemelo que lo opuesto a la modernización del capitalismo liberal. Racionalista en sus premisas básicas, aspiraba a superar los logros del capitalismo liberal ampliando todos los derechos de ciudadanía económicos, políticos y culturales a todos los miembros de la sociedad, con una organización colectiva racional de la producción económica y su distribución. La orientación bipolar hacia los dos centros de modernización es evidente en las publicaciones sobre educación comparada en lengua alemana de la época (Schmidt, 1981).

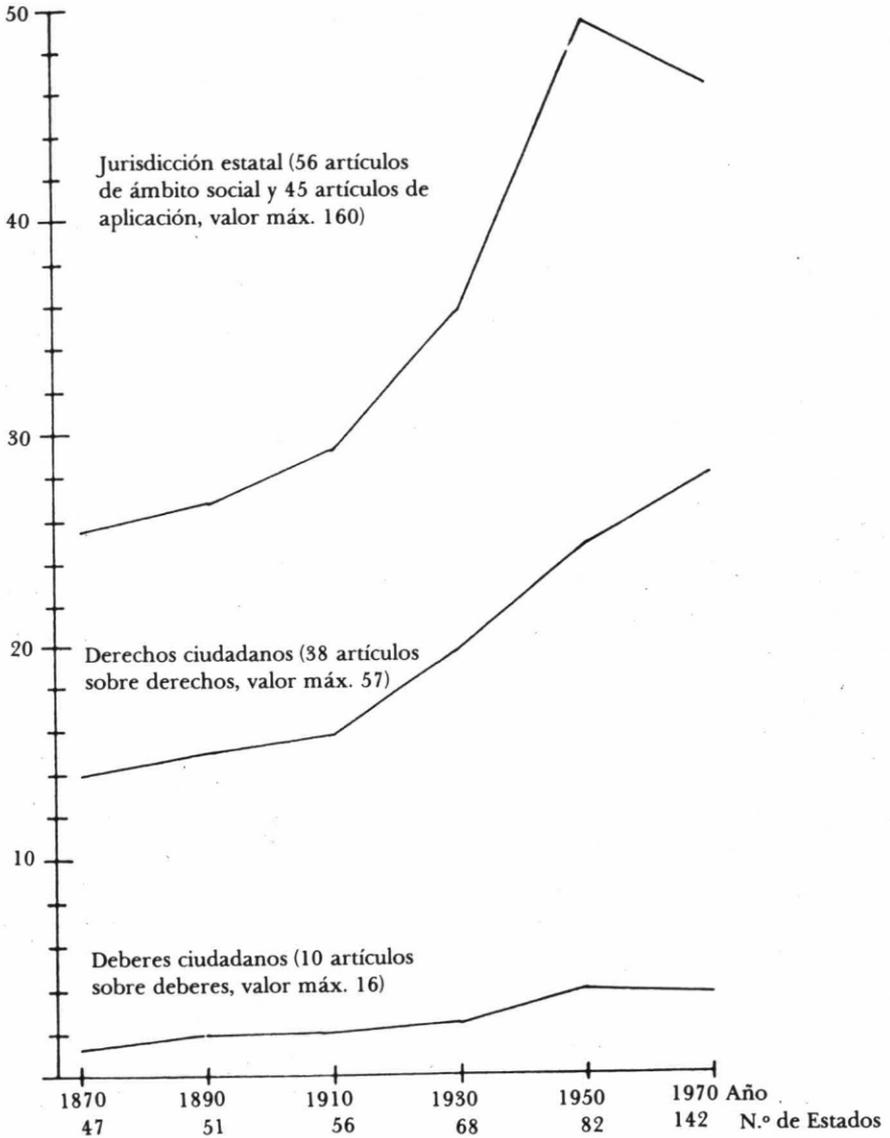
La consecuencia más general de estos acontecimientos fue el apoyo a las intervenciones estatales para promover y controlar conscientemente la modernización social y el crecimiento económico. Además, suponía la expansión de la doctrina al mundo entero. Así, la revisión del concepto de modernización implicaba complementar el concepto de individualismo liberal con el de una autoridad estatal intervencionista y responsable y la institucionalización de dicho estado en el Tercer Mundo. La figura 8.1 ilustra este cambio ideológico y conceptual por el marcado incremento de las especificaciones tanto de los derechos humanos como de las responsabilidades estatales en las constituciones de los Estados.

Un segundo cambio global en el concepto de modernización, la descolonización, se introdujo con fuerza después de la Segunda Guerra Mundial y caracterizó la década de 1950 y los primeros años de la de 1960. En lo que se refiere a sistemas mundiales, esto significó la ampliación del privilegio de la ciudadanía a los pueblos y las razas no blancas. La afirmación de la ideología universalista de la igualdad y la identidad de derechos humanos introdujo tendencias ideológicas en la estructura de la sociedad «occidental». La popularidad del «desarrollo» a finales del decenio de 1950 y en el de 1960 puede considerarse como una respuesta al carácter cognoscitivo y moral de reconciliación entre las diferencias existentes «en relación con la raza» con el imperativo ideológico de la igualdad no basado en los hechos. Las presiones competitivas de la herejía socialista aceleraron el proceso.

FIGURA 8.1

Valor medio de la definición de derechos y obligaciones colectivas e individuales en las constituciones de los Estados.

Valor de los índices



Fuente: Boli-Bennett (1979, tabla 13.2, pág. 227).

La segunda revisión global de la modernización implicaba un modelo homogéneo e indiferenciado de modernización, dentro del cual habrían de moverse los diferentes segmentos de la sociedad humana si querían tener éxito (las naciones-estado). Predominaron las teorías lineales de modernización, siempre con una abundante dosis de ideas sobre sociedades nacionales como unidades autónomas funcionales. El propio mundo, concebido según este sistema, era un lugar bastante primitivo, con algún intercambio valioso, cierta comunicación útil sobre las escalas de valores convenientes y un cierto grado de competencia y conflicto político. Había algunas conversaciones sobre la igualdad universal de los seres humanos, pero el confuso lenguaje impedía que la contradicción de esto con las desigualdades evidentes entre las naciones-estado fuese demasiado llamativa.

Durante la década de 1950 y 1960 se amplió y se reforzó el concepto general de modernización. Por ejemplo, se desarrollaron ideas imprecisas sobre los beneficios económicos de la educación en doctrinas ampliamente extendidas sobre los beneficios específicos de la educación en *términos de capital humano*. La idea de capital humano se extendió rápidamente por todo el mundo, y fue ampliamente utilizada para apoyar la expansión y la reconstrucción educativa. Esta situación ilustra los estrechos lazos entre la teoría y la ideología social científica y la propia institución educativa.

Una característica importante de la reciente institucionalización de las responsabilidades colectivas es el sistema de Naciones Unidas, que incorporaba los valores de modernización transformados. Esto ha desempeñado un papel importante en la difusión de los conceptos y esfuerzos de modernización, y en las relaciones bilaterales políticas, económicas y culturales. Uno de los motivos de la primacía de los organismos de las Naciones Unidas en la construcción social del sistema moderno mundial es la relativamente sólida base organizativa y de procedimiento del principio abstracto de igualdad de los miembros, en disposiciones como «un Estado, un voto» y el principio de la mayoría por consenso en la toma de decisiones. Esto proporciona a la mayoría formada por «los Estados pobres en desarrollo» una ventaja sobre los Estados del Primer (y el Segundo) Mundo, ventaja de la que no disponen en los ámbitos reales del poder y el comercio.

Los conceptos de modernización están claramente institucionalizados en el sistema actual. Los conocimientos previos y los valores generalizados concomitantes están implícitos en gran número de personas en todo el mundo; así ocurre de un modo relativamente consecuente y equilibrado en las minorías de las élites (gobernantes y opositoras), y de una forma más parcial y rudimentaria en el sector trabajador en los países industrializados y entre los campesinos analfabetos del Tercer Mundo (véase Gallup/Kettering, 1977a; 1977b; Naumann, 1983). Existen, por supuesto diferencias considerables dentro de cada país y entre distintos países, y se realizan ciertos ajustes de un modo dudoso y superficial respecto a los modelos de acción existentes, sin afectar a su estructura interna ni a su dinámica. Se añaden organismos de desarrollo a la burocracia gubernamental (y se les da algo de dinero), así como una economía de desarrollo, una educación de desarrollo y una sociología de desarrollo, al currículo universitario, sin realizar otras adaptaciones más importantes.

Se puede hablar de una tercera ideología global de modernización que empieza a advertirse en la década de 1970. La denominamos el paradigma del «mundo único e interdependiente». Hasta ahora, se ha institucionalizado en el plano político de un modo bastante rudimentario. Tiene también un peso considerable entre la comunidad científica e intelectual.

El paradigma del «mundo único e interdependiente» difiere en varios aspectos de las concepciones anteriores dominantes de modernización. Casi todos los cambios se asocian a variaciones en la atención y la teoría científica, y muchos de ellos enfatizan la noción de que el desarrollo o la modernización de las distintas naciones-estado están ligados y son interdependientes. Hay una conciencia renovada de la posibilidad de una catástrofe militar, accidental o ecológica; una percepción de carácter colectivo acerca del problema general de la población humana, y sobre todo, una concepción de las posibilidades de modernización en diversas partes del mundo como interdependiente en un sentido potencialmente negativo o competitivo; por ejemplo, los recursos mundiales son utilizados o contaminados por los ricos; o el desarrollo de los ricos se produce a expensas de los pobres, que son marginados económicamente por un comercio asimétrico, políticamente mediante diversas formas de dominación, y educativa y culturalmente por el imperialismo cultural.

Las ideas de acuerdo con esta línea (por ejemplo, el Nuevo Orden Económico Internacional) están ligadas a la organización internacional en expansión construida durante la fase inicial de la modernización. A finales de los sesenta se intensificó la reacción política institucional frente a lo que había ocurrido. Fue el final de la «Primera Década de Desarrollo» de las Naciones Unidas. Se habían acumulado las experiencias de desarrollo en muchos Estados poscoloniales, muchas de ellas fracasadas total o parcialmente. Y los servicios estadísticos de los organismos de las Naciones Unidas junto con sus equivalentes nacionales, habían llegado a un punto en el que se podía sustituir la etiqueta de «sin datos» por una información razonable. Por primera vez en la historia de las ciencias sociales, el «mundo» se había convertido en una unidad empíricamente distinguible, con tendencias mundiales reconocibles e incluso con algunos modelos universales. En el Campo de la Educación, la UNESCO empezó a facilitar cifras *mundiales* en algunas áreas. Con todos estos cambios, se introdujeron en los foros políticos y científicos concepciones moderadas sobre las posibilidades de desarrollo, sobre todo en el recientemente reforzado Tercer Mundo.

Con la óptica de la dinámica del crecimiento económico en el Primer y Segundo Mundo, se afirmó que los modelos pasados y presentes de producción y de consumo estaban poniendo en peligro la supervivencia de la especie humana en las próximas décadas por la disminución de las reservas disponibles de recursos esenciales y la destrucción de los sistemas ecológicos de los que depende la humanidad (Meadows et al., 1982; Global 2000, 1980). Después de 1975 se hizo aún más evidente la redefinición del concepto de desarrollo. Ya no se refiere sólo al hecho de que el Tercer Mundo alcanzase en algún momento y del modo que fuese a los países ya «modernos» del Norte. Por el contrario, la noción de «desarrollo» y «modernización» empezó a incluir al Norte de un modo mucho

más directo, la «problemática mundial», como la denomina el Club de Roma, y que necesitaría cambios de comportamiento acordados y de largo alcance por parte del Norte y del Sur, que permitieran la supervivencia y el desarrollo del mundo en su conjunto.

La nueva ideología es sin duda lo que puede ayudar a interpretar diversas iniciativas políticas como

- el programa de acción del Programa de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente;
- los esfuerzos ideológicos y prácticos del Fondo para Actividades de Población de las Naciones Unidas;
- el reciente codificado Derecho del Mar;
- los esfuerzos para codificar un Derecho Internacional del Desarrollo como parte de una tercera generación de derechos humanos;
- las actividades preparatorias y de seguimiento de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Ciencia y Tecnología para el desarrollo (1979);
- el «Nuevo Orden Económico Internacional» como la caracterización más general y completa de un nuevo orden mundial.

Como se ha indicado anteriormente el concepto de modernización independiente está en una etapa de institucionalización rudimentaria. Aunque en algunos sectores de la comunidad científica e intelectual se haya establecido de un modo bastante firme, con la influencia de los organismos de la ONU, las fuerzas dominantes del sistema político lo discuten, lo niegan en parte y lo rechazan, sobre todos las del Primer y el Segundo Mundo.

Hemos analizado tres etapas de la evolución de las ideas mundiales sobre modernización. En cierto modo, representan un proceso acumulativo, más que un cambio de una por otra. Los últimos conceptos generalizaron la primera de ellas, la de la antigua tradición liberal occidental, y extendiendo el concepto de proceso lineal a todo el mundo y racionalizándolo con ideologías de desarrollo político y económico, ampliando el papel del Estado. Del mismo modo, los conceptos más recientes aceptan la mayoría de las ideas de la segunda etapa, pero añaden los conceptos de diferenciación e interdependencia.

En toda esta evolución, la educación ha desempeñado un papel cada vez más importante. Cada etapa ha aumentado la percepción mundial de la educación como un mecanismo crucial en la teoría ampliada y racionalizada del progreso y la igualdad. La investigación educativa nunca desempeñaron el papel de catalizadores ni de foros de intercambio tan habitual en las relaciones occidentales y entre el Norte y el Sur de las décadas de 1960 y 1970. El COMECON nunca desempeñó el mismo papel que la OCDE. Por el contrario, el formato típico del trabajo de educación comparada parece haber sido organizado bilateralmente mediante estudios de casos por los respectivos departamentos de las Academias de Ciencias. La

idea es que la ideología socialista había aportado ya respuestas legitimadoras a las preguntas que en el resto de Occidente (y en el Sur) habían de pasar por un proceso más largo de discusión y análisis. La misma firmeza ideológica, por supuesto, limita la voluntad y la capacidad para discutir los problemas abiertamente y comparar de un modo empírico las distintas soluciones.

Después de este momento decisivo, en el Oeste y el Sur se produjo una pronunciada vuelta a los temas de expansión y reforma educativa, lo que llevó a un acusado crecimiento en la investigación educativa comparada. En los Estados Unidos surgió un repentino y más bien poco duradero interés por los resultados del sistema educativo socialista (con el tema de fondo de la conmoción del Sputnik). Una preocupación algo más duradera implicó la institucionalización de sistemas educativos modernos en los países del Tercer Mundo, paralelamente al establecimiento y desarrollo de los Cuerpos de Paz (*Peace Corps*). Parte de esta literatura se inspiró en el espíritu competitivo de la guerra fría de aquella época (Kelly et al., 1982). En la Europa occidental también se hizo patente la conmoción del Sputnik, pero fue alimentada también por el «desafío americano» en cuanto al rendimiento económico y tecnológico y a la apertura y diversidad democráticas. Además, se produjo un interés y una implicación en los asuntos relacionados con el desarrollo del Tercer Mundo cualitativamente distinto del de los tiempos coloniales y cuantitativamente más importante. Al mismo tiempo, las organizaciones internacionales adquirieron en la década de 1960 gran importancia como promotoras y «autoras» de investigaciones comparadas sobre educación: la OCDE, en lo que se refiere a la región del Atlántico y el Pacífico occidental, y los organismos de las Naciones Unidas, sobre todo la UNESCO y el Banco Mundial, respecto a temas del Tercer Mundo.

El interés de la OCDE por la política educativa se caracterizó por una inspiración general en las políticas iniciales de modernización descritas previamente:

- una aceptación de la orientación activa del sistema educativo por parte del Estado;
- inicialmente, una orientación instrumental en la que se subrayaban los efectos presumiblemente positivos de la inversión en educación y ciencia para favorecer el crecimiento económico, rápidamente seguida, sin embargo, por argumentos dirigidos a lograr que la educación alcanzara a la totalidad de la ciudadanía, a través, por ejemplo, de la mejora de la igualdad de oportunidades y de una mejor actuación sobre los segmentos de población deprimidos y desfavorecidos (estratos sociales más bajos, mujeres).

La preocupación por el desarrollo educativo en los países del Tercer Mundo nunca fue más que una cuestión marginal en los círculos de la OCDE. En otras palabras, las consecuencias de las últimas concepciones sobre modernización en materia educativa no alcanzaron nunca a la organización. Desde hace algunos años, la OCDE ha estado ausente prácticamente de la escena de la educación comparada.

Por razones obvias, los organismos de la ONU se comportaron de un modo diferente. Su importancia como foros políticos, como puntos de atención intelectual y como actores y participantes «en el campo» ha crecido de modo constante. Esto se debe sobre todo al hecho de que el Tercer Mundo prefiere claramente los esquemas políticos institucionalizados de interacción de las organizaciones universalistas a las relaciones bilaterales con los ricos y poderosos del Norte. Otro punto importante es que dichos organismos se han integrado parcialmente en marcos profesionales de influencia que, al menos en el Occidente industrializado, parecen aportarles algún tipo de apoyo mayor que el de otros sectores de las élites gobernantes y del público en general de los países industrializados. Éstos se han ido desencantando cada vez más con el sistema de la ONU, puesto que Occidente cada vez tiene menos control sobre ella.

Durante la década de 1960 y principios de la de 1970 las políticas y la investigación destinada a la expansión de la educación formal adquirieron mayor importancia dentro de la UNESCO y del Banco Mundial. Inicialmente se hizo mucho hincapié en los argumentos relativos a los avances en la productividad económica a largo plazo. Desde entonces, se han producido reorientaciones bastante sustanciales:

- dar más peso al difuso papel de movilización de la educación en la creación de ciudadanía (especialmente evidente en el Banco Mundial);
- extender el concepto de «gestión de la cultura» más allá del instrumento social de la educación formal, incluyendo la ciencia y la tecnología (especialmente notable dentro del Banco Mundial), y rehabilitar el aspecto de la diversidad en cuestiones de política cultural, que siempre ha sido característica de la UNESCO, pero que había perdido parte de su «relevancia» y «visibilidad» durante la fase de empuje de la modernización de la década de 1960 y principios de la de 1970.

La institucionalización global de un modelo estandarizado de educación

Las últimas tres décadas han sido testigos de la aparición de concepciones más o menos similares del sistema normal de educación, junto con una serie de premisas sobre los seres humanos, la sociedad y el mundo. El modelo educativo implícito está muy claro. La inversión razonable en la instrucción de los jóvenes puede aportarles mejor el conocimiento, las habilidades y el compromiso para funcionar de un modo más eficiente entre ellos y respecto a la naturaleza, y con una mayor igualdad y capacidad de integración en la sociedad. Estas cualidades transformadas en los jóvenes son en general válidas y útiles. Permanecerán en ellos conforme maduren (de otro modo, el trabajo no tendría sentido). Cuando entren en la sociedad como adultos, las personas cambiadas contribuirán al progreso y a la productividad, así como a una mayor lealtad e integración. De este modo, se conseguirá el desarrollo y la integración social o la igualdad.

La noción de seres humanos implica aquí algunas premisas: que todos son similares, quizá tan sólo diferentes en unas pocas variables manejables educativamente; que son maleables, mediante formas lícitas de manipulación racional y general, y que, conforme se desarrollan, tienen una gran continuidad a lo largo del tiempo en su estructura y capacidad internas. El modelo acepta que el ambiente general en el que se desenvuelven los seres humanos es relativamente homogéneo, lícito y manipulable. Éste es un modo de ver la naturaleza racionalizado y moderno. Igualmente el modo de ver la sociedad es moderno, las nociones de historia y de las fuerzas culturales inerciales se subordinan al punto de vista de que la sociedad es el producto de las personas que la conforman. La historia y la cultura son en gran medida productos. Si tienen o deberían tener mucha inercia, es porque la historia y la cultura se inculcan en los jóvenes mediante la educación.

Un resumen seleccionado de las estadísticas de la UNESCO nos aporta una indicación somera sobre el ritmo y el grado de difusión de este modelo educativo implícito. No obstante, al observar estas tablas no sólo deberían tenerse en cuenta las cifras como tales y las tendencias que revelan, sino también el proceso subyacente de codificación estadística. Este proceso está muy lejos de ser un mero asunto de naturaleza fundamentalmente técnica. Por el contrario, debería ser contemplado como un proceso colectivo de construcción de nociones, categorías y, en ciertos casos, datos que contribuyan a la creación de conceptos compartidos de normalidad y de conveniencia.

La Tabla 8.2 muestra el notable crecimiento de la educación secundaria y terciaria durante los últimos treinta años en los países más ricos (occidentales y socialistas), y la enorme expansión de los tres niveles en los países en vías de desarrollo. Debido al rápido aumento de la población registrado en el periodo en los países más pobres, la expansión del sistema en términos absolutos resulta aún más impresionante.

La Tabla 8.3 muestra que, en todas las regiones del mundo, las mujeres se aprovechan más de la expansión. Con la excepción de los países socialistas, las mujeres tienen todavía un nivel de representación bajo en la educación terciaria, pero la distancia se ha acortado en todas partes.

Estas tablas ilustran la importancia de la «función de creación de ciudadano completo» que tiene el sistema educativo. De hecho, los datos de participación de las mujeres reflejan con toda seguridad el efecto más general de la inclusión creciente de otros grupos sociales y étnicos desfavorecidos, para los que no se tienen datos separados recogidos de modo sistemático.

La Tabla 8.4, finalmente, está basada también en datos de la UNESCO, y describe la evolución de uno de los aspectos de la organización interna de los sistemas educativos. Parece que el modelo educativo estándar que ha aparecido está formado por instituciones primarias, secundarias y terciarias con niveles de edad bien definidos (y, en general, cada vez más similares), programas secuenciales, ca-

TABLA 8.2

Tasas de escolarización, 1950-1975
(porcentajes medios; número de casos entre paréntesis)

Nivel educativo	1950	1955	1960	1965	1970	1975
<i>A. Primario</i>						
Todos los países	59,9 (128)	65,9 (130)	72,0 (137)	79,9 (142)	83,7 (140)	86,5 (132)
Países más ricos	103,1 (35)	104,7 (34)	104,4 (38)	104,2 (43)	106,8 (49)	100,3 (42)
Países más pobres	43,7 (93)	52,1 (96)	59,6 (99)	69,4 (99)	71,3 (91)	80,1 (90)
<i>B. Secundario</i>						
Todos los países	11,5 (120)	15,7 (119)	21,3 (147)	27,3 (147)	33,3 (146)	40,7 (127)
Países más ricos	26,7 (35)	37,4 (34)	44,1 (43)	52,2 (44)	59,2 (51)	66,9 (48)
Países más pobres	5,3 (85)	7,0 (85)	11,8 (104)	16,6 (103)	19,4 (95)	24,7 (79)
<i>C. Terciario (más alto)</i>						
Todos los países	1,3 (125)	1,8 (122)	4,4 (114)	6,0 (125)	7,1 (133)	9,8 (124)
Países más ricos	3,7 (30)	4,7 (31)	8,4 (42)	12,1 (43)	13,6 (48)	18,9 (46)
Países más pobres	0,6 (95)	0,8 (91)	2,1 (72)	2,7 (82)	3,4 (85)	4,5 (78)

Fuente: Ramírez y Boli-Bennett (1982, p. 16)

tegorías homogéneas de programas o líneas, un profesorado cada vez más profesionalizado y un creciente control y financiación públicos. El acceso, en principio, es universal y obligatorio (al menos como norma explícita), produciéndose posteriormente una selección basada en el mérito más que en el origen social. Formalmente hay un tratamiento igual de los sexos, razas y regiones. Solamente hay un tipo de institución, o al menos muy pocas, en cada nivel educativo. Las categorías curriculares son en general los estándar en el mundo.

En la actualidad, el *Anuario Estadístico* de la UNESCO publica regularmente una variedad sorprendente de datos que describen la aparición de este modelo educativo estándar (alrededor de 700 de las 1.200 páginas de esta publicación, de formato folio, se dedican normalmente a educación), y, de todos modos, esto muestra sólo la punta del iceberg de la institucionalización del modelo estándar.

TABLA 8.3

Proporción de mujeres matriculadas en el nivel educativo terciario, 1950 y 1975, por regiones del mundo (valores medios, casos entre paréntesis)

Región del mundo	1950	1955	1960	1965	1970	1975
África	16,9 (7)	16,7 (11)	13,9 (15)	14,8 (31)	16,9 (34)	17,6 (30)
Asia	13,3 (10)	20,3 (12)	25,5 (14)	28,4 (17)	29,7 (18)	31,4 (17)
Oriente Medio/África	20,9 (4)	21,3 (8)	21,3 (10)	21,9 (14)	24,2 (17)	27,9 (16)
América Latina/Caribe ...	29,8 (16)	30,9 (19)	32,2 (24)	30,1 (22)	36,4 (24)	39,7 (19)
Europa Oriental	36,3 (7)	33,9 (8)	34,3 (11)	37,1 (9)	42,9 (9)	48,3 (8)
Europa Occidental/América anglosajona	23,0 (20)	26,5 (19)	29,5 (26)	32,3 (25)	34,9 (24)	39,0 (25)
TOTAL todas las regiones	64	(77)	(100)	(118)	(126)	(115)

Fuente: Ramírez y Boli-Bennet (1982, p. 31).

TABLA 8.4

Tasas de alumnos por profesor en el nivel primario () (valores medios, casos entre paréntesis)*

Grupo de países	1950	1965	1974-75
Ingresos bajos	51,27 (23)	45,25 (30)	45,98 (26)
Ingresos medios	39,2 (50)	36,47 (55)	34,99 (51)
Industrializados	30,24 (18)	24,87 (17)	21,63 (16)
Economías de planificación centralizada	31,4 (9)	26,43 (7)	22,2 (7)
Todos los países	39,66 (100)	36,43 (109)	34,81 (100)

(*) Los países están agrupados según el criterio del Banco Mundial.

Fuente: Inkeles y Sirowy (1979).

dar, ya que la mayoría de los datos recogidos rutinariamente a nivel nacional, muy similares en su concepción, nunca se publican en el *Anuario*. Están, por supuesto, a la disposición de los enviados del Banco Mundial o de la UNESCO como una caracterización actualizada de las tendencias y características nacionales. Esto contrasta drásticamente con la situación que aún se daba al comienzo de la década de 1960, cuando la información disponible era escasa y con limitaciones funcionales y regionales.

El proceso de institucionalización educativa ha hecho que resulte cada vez más fácil hacerse cierto tipo de preguntas teniendo en cuenta los datos publicados; ha provocado también muchas cuestiones, observaciones, críticas o sugerencias tanto para profundizar y apoyar el cambio como para reorientarlo.

Resumamos algunos de estos aspectos y preguntas más notables. En primer lugar, resultó cada vez más fácil hacerse preguntas generales sobre el acceso universal. Se puede comparar la proporción de escolarización de los distintos países. Se pueden comparar las proporciones de graduados en un nivel determinado, o que acceden al nivel siguiente. Durante la mayor parte de este período, la expansión fue un claro objetivo político, y los investigadores pudieron examinar los factores que la promovían.

En segundo lugar, podían plantearse preguntas más especializadas sobre el acceso. ¿Es la escolarización, en el momento del acceso o posteriormente, distinta para los diferentes grupos sociales? ¿Varía en función del sexo, del origen étnico o regional y de la clase social? Una vez más, los modelos vigentes definían la igualdad de oportunidades como la norma, y podían utilizarse datos disponibles con facilidad para comparar países. Éste fue un aspecto importante de la investigación comparada en educación en los países industrializados de Occidente desde principios de la década de 1960 hasta mediados de la de 1970; en el Tercer Mundo, la cuestión ha adquirido mayor importancia desde principios de la década de 1970.

En tercer lugar, podían plantearse preguntas sobre la eficiencia de la secuenciación. ¿Cuántos alumnos de una edad o un curso determinados avanzan con regularidad a través del sistema, en comparación con los que se retrasan o lo abandonan? El modelo claramente suponía una entrada y una promoción regulares, con correspondencia entre la edad y el curso.

En cuarto lugar, la disponibilidad de definiciones de educación estándar permitía comparar las instalaciones. ¿Cuántos profesores hay? ¿Cómo se forman? ¿Cuánto espacio hay en las aulas? ¿Cuántos libros y material? Por último, también ¿cuánto dinero se gasta? En cada caso, el modelo ideal estaba claro, y la pregunta era cuántos países concretos podrían adecuarse a él.

Quinto, podrían compararse los recursos e instalaciones destinadas a diferentes grupos: regiones, sexos, clases sociales y niveles educativos. El ideal general era, naturalmente, la igualdad, dando por supuesto que los niveles educativos superiores serían más costosos.

Así, pues, la organización mundial de la educación como un sistema estándar racionalizado de inversiones y resultados hacía posible comparar las formas en que se producían las graduaciones (los resultados esperados) en los distintos países.

Pero, en sexto lugar, además de la producción de graduados, era posible hacer comparaciones sobre la ubicación social de estos productos educativos en el mundo laboral y en la estructura de clase. Se empezaron a aplicar medidas mundiales respecto a la situación laboral, esencialmente mediante el mismo proceso de estandarización social que caracteriza a la educación. Se pudo observar los tipos de trabajos a los que accedían los escolares de los distintos grupos recién graduados, y establecer comparaciones entre naciones. Y, además de los trabajos, resultó relativamente fácil observar los ingresos. Algunas de dichas investigaciones están agregadas, comparando el crecimiento de regiones o de países con los jóvenes de más nivel educativo. Y hay muchos trabajos comparados sobre factores de organización relacionados con el control de la educación como inversión social, sobre todo estudios de los costes, pero también sobre aspectos de gestión.

Junto al modelo principal, también hay corrientes de escepticismo. Cada una tiende a compartir la mayor parte del conjunto del modelo principal, pero plantean cuestiones acerca de algún tema específico. Apuntamos algunas de éstas, así como algunas cuestiones de investigación dirigidas difícilmente.

Primero, ha habido relativamente poca investigación sobre el aprendizaje, la competencia o el progreso de los niños y de los adultos que nunca han estado escolarizados o que han participado sólo en un corto período de tiempo en programas formales, grupo de gente aún muy amplio en muchos países. Desde el punto de vista técnico de las encuestas, son difíciles de descubrir. Aún son más difíciles de seguir a lo largo del tiempo y, generalmente, caros y difíciles de estudiar. Lo que es más importante, no se ajustan al modelo estándar formal en los distintos países y han sido «descubiertos» hace muy poco desde el punto de vista político y analítico.

Segundo, el énfasis en las categorías educativas estándar no ha facilitado la investigación sobre cuánto aprenden los niños en las escuelas, ni incluso sobre el contenido real de la instrucción o los currículos. Se puede averiguar fácilmente cuántos estudiantes de cuarto o décimo grado hay en muchos países, y cuántos de ellos pasan a quinto o a decimoprimer. Las preguntas sobre qué aprenden y qué se les enseña no se contemplan al organizar los sistemas oficiales de recogida de datos. A pesar de esta negativa falta de conocimiento empírico detallado, ha habido, sin embargo, una gran cantidad de intentos de comparar currículos y materiales educativos a nivel internacional, como paso previo a su modernización.

Tercero, según el modelo principal, la educación es un bien muy general. Cuanta más, mejor. Pero aparecen muchas dudas acerca de esta afirmación, especialmente en los años de recesión más recientes después de un largo período de expansión educativa, y especialmente desde perspectivas políticas más preocupadas por el control social que por la expansión. Quizá se produzca algo así como un exceso de educación, o un punto a partir del cual la inversión en educación deja

de ser productiva (o tan productiva como otras inversiones alternativas). Más extremadamente, quizá el exceso de educación no sea sólo improductivo, sino también costoso en términos de frustración política y social. Aquí la corriente general va paralela al modelo principal, pero añade la idea de que el progreso social y la justicia están influenciadas por fuerzas sociales e históricas que están por encima de la población, y que la educación excesiva va en contra de esas influencias. Quizá la expansión educativa debería ceñirse a resolver las necesidades de «mano de obra» económica y política de la sociedad, y la educación que trascienda dichas necesidades será costosa o peligrosa.

Cuarto, se ha criticado el hecho de que la educación sea menos una formación que un sistema de certificación, que refuerce la estratificación social existente o dé lugar a otra distinta. Aquí se plantean dos ideas. La más común es que hay una contradicción entre igualdad y progreso, o entre los aspectos de la educación que generan igualdad y los que dan lugar a desigualdades distributivas. También existe la idea de que la certificación educativa puede ser únicamente un mecanismo de legitimación de nuevas clases elitistas (o de las antiguas con otros nombres), que no contribuye ni a la igualdad ni al progreso. Desde este punto de vista, la evidencia de que las personas que han estudiado desempeñan papeles básicos en la sociedad y en la economía no demuestra que contribuyan más, sino que la educación es una nueva forma de reparto social. Así la evidencia utilizada en el modelo principal para defender los beneficios sociales de la educación se utiliza aquí para señalar sus costes de estratificación.

Los temas y las preguntas mencionados hasta ahora no son en absoluto completos ni exhaustivos; muestran, no obstante, algunas de las contradicciones a las que la «educación comparada» ha de enfrentarse actualmente, y la situación de cambio y la incertidumbre metodológica y de contenidos en que se encuentra la disciplina.

Las ampliaciones del concepto de modernización extendieron el universo de su discurso al Tercer Mundo de ascendencia no europea. La experiencia acumulada en estos países es muy ambigua y contradictoria. Además, el gradualmente emergente «paradigma del mundo único» ya no considera al Primer y al Segundo Mundo como si estuvieran en el tramo final de la modernización, sino que más bien los considera como parte de las redes mundiales de interdependencias globales. En el aspecto cultural, esto significa una llamada universal a una tolerancia más pluralista y, al mismo tiempo, una mayor responsabilidad y una ampliación del aspecto instrumental. En el campo de la educación comparada, esto plantea problemas teóricos, metodológicos y políticos de un nuevo tipo.

Esta crítica cultural general de la educación estandarizada se vincula estrechamente con las críticas de la investigación a análisis comparado estandarizado, tachándolo de artificial, ignorante de la cultura real y del mundo del que proceden los estudiantes y al que se dirigen, del conocimiento real social que utilizan y que necesitan, y los costes culturales de la subordinación de todo ello a los rituales educativos del Primer y el Segundo Mundo. Desde un punto de vista tan radical como éste, la educación estandarizada y su base de investigación no son más que

imperialismo cultural, que subordina y homogenizan las sociedades del Tercer Mundo.

Esta afirmación, naturalmente, se limita a una pequeña aunque creciente minoría de la comunidad de investigación sobre educación comparada, ligada directa o indirectamente a los aspectos teóricos, ideológicos o políticos de la universalidad cultural. La UNESCO es su centro político e intelectual más sobresaliente. Ciertamente, la mayoría de los investigadores sobre la educación comparada apenas se han visto afectados por estos cambios recientes. Piensan y trabajan en líneas más tradicionales, siguiendo modelos teóricos más especializados y restringidos.

Estas polémicas no deben oscurecer el acuerdo de base. El hecho de que el modelo de educación sea vital para la modernización apenas se cuestiona en realidad, aunque hay mucha retórica extremista. El objetivo real tanto de los críticos políticos como de los críticos de la investigación fenomenológica, que son conscientes de la falta de relevancia y del imperialismo del modelo estándar y sus diseños de investigación paralelos, no es la abolición de la educación. Pretenden más bien reconstruirla bajo un mayor control de grupos sociales periféricos, normalmente *Estados* del Tercer Mundo, pero a veces incluso fuerzas más localizadas.

Todo esto tiene gran importancia para la educación comparada. Los viejos centros con puntos de vista más lineales sobre la educación (los países desarrollados, y a menudo el Banco Mundial) defienden modelos más estandarizados y estudios estadísticamente comparables. El Tercer Mundo (y la UNESCO) defienden con frecuencia la investigación cualitativa y la discusión política. Veremos cómo esta cuestión surge nuevamente cuando analicemos los conflictos sobre la expansión de la investigación estadística de la Asociación Internacional para la Evolución del Rendimiento Educativo (IEA).

En resumen, la educación formal es parte en todo el mundo del proyecto de modernización. Se considera un medio de modernización de las naciones y de racionalización de sus sistemas sociales y de estratificación. Como parte del conjunto de la modernización, es en todo el mundo extremadamente sensible a las ideas e ideologías del mundo científico y profesional, y responde a ellas: es fácil defender que las políticas y los sistemas educativos de una nación resultan normalmente más afectados por criterios externos estándar que por criterios internos particulares.

La investigación comparada es, por tanto, una parte intrínseca del sistema. Define programas más claramente de lo que lo hacen los estudios puramente locales, y describe problemas y soluciones apropiadas. Se le puede criticar por el hecho de estar atrapada por el sistema educativo estandarizado que hace posible ignorar la diversidad de realidades sociales y culturales y concentrarse en el análisis, a menudo estadístico, de un juego estandarizado artificialmente. Pero en educación, incluso estas críticas tienden a aportar una idea mundial y una revisión del concepto de modernización. Las críticas, además, conducen a la investigación comparada y a modelos internacionales estándar.

La educación es una institución mundial. A pesar de la diversidad de las culturas y sociedades humanas, un investigador puede ir a cualquier lugar del mundo y estudiar, sobre el papel, muestras comparativas de personas agrupadas como alumnos de sexto grado. Se trata de una reducción de la complejidad humana, construida sobre la base de ideas científicas racionalistas, que hace que la investigación sea posible y necesaria.

ESTUDIO COMPARADO DE LA EDUCACIÓN Y EL CAMBIO

Caracterizamos aquí diferentes tipos de estudios comparados, en su mayor parte publicados en el decenio de 1970. Comentamos sus presupuestos paradigmáticos subyacentes (1); las cuestiones metodológicas (2); las condiciones organizativas (3); sus puntos de apoyo para explicar los procesos de elaboración de políticas (4) y sus logros políticos (5), así como su importancia para las políticas internacionales (6). Nuestros comentarios sobre (4) y (5) serán bastantes generales, por tres razones. Primero, ha de quedar claro que es una tarea casi imposible separar el «impacto» de los estudios individuales en este campo del que ejercen las corrientes intelectuales y culturales más amplias. Segundo, los estudios que se presentan han tenido normalmente una amplia distribución, y han sido difundidos a lo largo de un gran número de países. Y tercero, apenas existe una sociología de la influencia profesional mundial a través de las organizaciones internacionales.

Cambio y estabilidad de los sistemas sociales. Estudios que utilizan datos globales

Uno de los estudios más influyentes en la historia reciente de la disciplina es el de Harbison y Myers (1964). El libro defiende la expansión de la educación, sobre todo de la educación secundaria, en los países en vías de desarrollo, sobre la base de que mejoraría el desarrollo económico y social. Mostrando pruebas, los autores se refieren a análisis de países concretos respecto a la entonces naciente economía de la educación, y a los análisis intersectoriales e internacionales disponibles. La prueba central del libro en lo que se refiere a datos cuantitativos está en un par de tablas. Se clasifican 75 países por su desarrollo económico utilizando datos contables nacionales y estimaciones que estuvieron disponibles justamente durante la década de 1950 y por un índice compuesto de desarrollo de recursos humanos (educación secundaria y terciaria). Existe una elevada correlación entre estas dos variables (0,888), mucho mayor que la que hay entre los niveles de escolarización en educación primaria y terciaria y la de desarrollo económico (0,65 y 0,62, respectivamente). Ciertamente, un análisis de este tipo es extremadamente primitivo. Y en un sentido metodológico estrecho resulta arriesgado inferir de una relación intersectorial de este tipo que la expansión de la educación secundaria es un requisito previo o una causa del desarrollo económico. Pese a ello, era el centro de la argumentación de este libro, y de muchos otros. No había alternativas analíticas disponibles y como el concepto se adecuaba a las líneas de pensamiento mundial del momento, el libro se citó mucho en debates académicos y políticos como aportación de pruebas respecto a este punto.

Desde el punto de vista organizativo, este estudio se llevó a cabo con facilidad en una Universidad, con una financiación bastante limitada y de tipo convencional. Pero esto es engañoso. Se pudo llevar a cabo de esa forma porque, en aquellos momentos, la comunidad internacional había generado, por una parte, un sistema de datos y, por otra, unas instituciones comunes en los sistemas económicos y educativos para adecuarse a la clasificación en primaria, secundaria y terciaria, e informaba de sus tasas de escolarización a la UNESCO. Dada esta estandarización, el problema de la investigación técnica pasó a ser comparativamente simple. Naturalmente, el acuerdo mundial sobre una categoría abstracta denominada educación secundaria implicaba variaciones enormes en el significado educativo y social de la categoría, variaciones que hubieran sido extraordinariamente difíciles de descubrir.

Siguieron desarrollándose estudios sobre esta cuestión general, con una mayor sofisticación teórica y metodológica, pero siempre como la punta de un iceberg formado por el sistema de obtención de datos educativos de alcance mundial, controlado por la UNESCO. La Universidad de Stanford llevó a cabo uno de los programas de investigación recientes más elaborados, por parte de un grupo de sociólogos que emplearon modernos análisis longitudinales para considerar una amplia gama de hipótesis sobre los orígenes y efectos de la expansión educativa. Se utilizaron datos disponibles sobre los países entre 1950 y 1970. Estos investigadores pertenecían a un departamento universitario ordinario, como profesores y ayudantes graduados, y se financiaron mediante becas científicas normales. En los análisis característicos de este grupo,

- Meyer y cols. (1979) vuelven a investigar la cuestión de Harbison y Myers con análisis de regresión múltiple longitudinal (y otras técnicas). Encuentran efectos importantes de la expansión de la educación secundaria sobre el crecimiento económico, tanto en los países ricos como en los países pobres, controlados otros muchos factores. No puede establecerse efecto alguno de la expansión de la escolarización universitaria sobre el crecimiento económico.
- Meyer y cols. (1977) examinan las características nacionales que predicen la expansión educativa, utilizando técnicas similares. Encuentran algunos efectos sobre el desarrollo económico, aunque éstos son menores de los que la mayor parte de las teorías habían previsto. El hallazgo principal es el de un sorprendente modelo mundial de expansión educativa a todos los niveles, independiente de un amplio conjunto de variables de control (desarrollo político, dependencia, modernización social, etc.).
- Ramírez y Weiss (1979), utilizando los mismos datos y técnicas, estudian los factores que afectan a la rápida expansión de la participación femenina en la educación. Encuentran que la participación femenina se ve afectada positivamente por los indicadores del poder del Estado. Ramírez y Rubinson (1979) siguen la misma línea argumental al analizar el papel de la educación en la «creación de miembros» de una comunidad nacional más amplia.
- Inkeles y Sirowy (1983), en un estudio extraordinariamente amplio y comple-

to del conjunto de los indicadores nacionales globales disponibles sobre educación, muestran una sorprendente tendencia de los sistemas educativos nacionales a ser semejantes en muchos aspectos, un tema bastante habitual en muchos de los trabajos de este área general de investigación.

Todo esto se organiza como una investigación universitaria normal. Las metodologías implicadas son modernas, analíticas y sofisticadas. Pero, desde luego, esta tradición se basa, en realidad, en una amplísima recogida de datos a nivel internacional y en un sistema de estandarización educativa, y en muchos aspectos es prisionera de dicho sistema. Estos estudios no disponen de información sobre lo que los alumnos aprenden o hacen en las escuelas, sino sobre el sistema de clasificación formal estándar a nivel mundial. Es muy difícil, si no imposible, investigar por qué se producen algunas de las relaciones descubiertas. El hallazgo más sorprendente es el que aporta una base para el análisis actual: la sorprendente homogeneidad con la que todos los países construyeron y expandieron un sistema educativo conforme a los modelos mundiales. En cierto sentido, estos estudios son reconstrucciones sofisticadas, aunque muy generales, del pasado, con escasa incidencia directa sobre cuestiones de política actual.

A diferencia de su precedente de Harbison y Myers, ya no son necesarios para aportar legitimación adicional a nuevas acciones y políticas, y son demasiado abstractos y generales como para tener influencia en la búsqueda política e intelectual de cambios y nuevas prioridades hoy en curso, así como en los siguientes pasos. En ese sentido, son muy sofisticados y aparentemente poco útiles para los políticos. La línea de investigación llama también la atención sobre factores externos a la política y los políticos nacionales, que normalmente consideran estos factores como marginales.

Antes de concluir esta sección, vamos a analizar otro estudio «universitario normal», el de Boudon (1973). Aborda la cuestión del vínculo entre la *desigualdad de oportunidades educativas (DOE)* y la *desigualdad de oportunidades sociales (DOS)*. Ambas son sorprendentemente estables a lo largo del tiempo y entre los países industrializados (occidentales y socialistas), según sugieren:

- diversos estudios nacionales y estadísticas de la OCDE que muestran que, pese a la expansión educativa, la *disparidad relativa* entre los rendimientos escolares de los niños de distintas clases sociales apenas varía, si es que lo hace. Parece ser un poco menos pronunciada en Estados Unidos, los países escandinavos y los países socialistas. Por cierto, las estadísticas de la OCDE utilizadas se publicaron en 1970 y se referían a la situación en los países miembros durante la década de 1950 y principios de la de 1960. Boudon, por razones concretas de ilustración, utilizó estos datos tan escasos del modo que fueron publicados por la OCDE;
- un buen número de estudios que investigan la movilidad social hacia arriba y hacia abajo según la clase social y la educación recibida.

El análisis empírico detallado y la comparación de la DOE y la DOS no es, sin embargo, el objetivo principal del libro. Más bien, su objetivo es la construcción

de un modelo de simulación teórica que fuera capaz de reproducir el esquema empírico observado de estabilidad general. Esto se hace esencialmente desarrollando dos matrices, una para la DOE y otra para la DOS.

La primera matriz consta de las probabilidades de mantenimiento en la escuela (según hipótesis lógicas) para los puntos de éxito en la decisión acerca de la carrera escolar, dependiendo de la clase social y el nivel de logro. Se analiza entonces la carrera de un grupo ficticio: los resultados muestran que los estudiantes de clase baja abandonan antes que los de clase alta con el mismo nivel de éxito; el porqué y cómo de este hecho dependen desde luego, de las suposiciones lógicas y del número de puntos de decisión (cursos, clases, puntos de diferenciación de hecho). Empíricamente, la mejora de las posibilidades de supervivencia de las clases bajas parece ir asociada a un incremento todavía mayor de las ya altas probabilidades de supervivencia de las clases altas, lo cual da como resultado el mantenimiento de la disparidad social global en el creciente colectivo estudiantil.

La matriz DOS consta de las probabilidades de obtener un determinado nivel social dados un origen social y un nivel educativo determinados (según suposiciones lógicas). La aplicación de la matriz a una sucesión de grupos posibilita la observación de los resultados ficticios combinados de la movilidad social hacia arriba y hacia abajo, que difieren en cierto modo dependiendo de las suposiciones sobre el peso del «efecto de dominación» o del «principio del mérito». La combinación de los modelos DOE y DOS permite a Boudon describir «de un modo ficticio» la dinámica de la inflación educativa: cómo a lo largo de varios períodos de tiempo crecen las demandas de educación, tanto general como específica de clase, de qué modo se asocia con una movilidad hacia arriba específica de clase y «basada en la educación» y con un incremento de la degradación tanto de clase como educativa, dada una jerarquía social con un número limitado de posiciones elevadas.

Se trata en todo caso de un análisis teórico con datos, clases sociales y horizontes temporales ficticios. La penetrante imaginación del libro no pasa de ser la de un juego estático de suma es cero, sujeto a los mecanismos del modelo. La dinámica social sólo interviene en forma de cambio de los subíndices temporales. Sólo en algunas notas breves (Boudon, 1973, pp. 196-199) puede asociarse el concepto de «bien público» con la expansión educativa mencionada.

El libro no considera hasta qué punto el significado analítico o político de las definiciones de clases o estratos sociales puede cambiar, o si incluso está ligado a los cambios en el proceso del desarrollo económico y social. El pesimismo del libro muestra hasta qué punto el optimismo del pensamiento educativo moderno depende de la suposición de que la *gente* educada transforma la estructura de oportunidades de la sociedad. El debate del libro se limita al Primer Mundo.

El impacto político general del libro probablemente trajo consigo el reforzamiento de la corriente general de crítica y escepticismo académico que comenzó a surgir a finales de la década de 1960, como reacción al a menudo simplista optimismo que predominaba anteriormente. Pudo ser parte del proceso por el que la educación perdió terreno en los programas de la OCDE.

Los estudios abordados en esta sección se ocupan de un modo analítico del desarrollo de los individuos, en lugar de estudiar las estructuras y los procesos cambiantes de los sistemas sociales. De ese modo, intentan aportar información sobre el grado en que la tecnología social de la educación afecta al crecimiento de las capacidades cognitivas y morales de los individuos.

En 1974, Inkeles y Smith publicaron *Hacia la modernidad: Cambio individual en seis países en vías de desarrollo*, informe final de un gran trabajo internacional de investigación universitaria. El proyecto comenzó a principios de la década de 1960. Se emplearon varios años en el desarrollo de un instrumento que fuese capaz de medir diversos aspectos de la modernidad individual, ajustándolo, traducéndolo y probándolo en colaboración con los grupos de investigación participantes en el proyecto. A finales de la década de 1960 se realizó el trabajo de campo, que consistió en entrevistar una muestra de 6.000 trabajadores (y campesinos), todos hombres, en áreas rurales y urbanas de Argentina, Chile, Bangladesh, India, Israel y Nigeria. Seis grandes patrocinadores americanos compartieron la financiación del proyecto. El apoyo institucional fue aportado por tres Universidades.

El soporte teórico subyacente que hizo que el estudio fuese importante forma parte del modelo general debatido anteriormente. Los propios autores explican cómo los conceptos ampliados de modernización tuvieron influencia en el programa de su proyecto (Inkeles y Smith, 1974, pp. 3-35):

- la noción de «desarrollo nacional» exige la participación activa de las masas, y no sólo de las élites;
- «el desarrollo de un individuo» no se detiene a una edad temprana, sino que puede producirse y progresar durante la edad adulta;
- existen similitudes entre las diversas culturas.

Del mismo modo, la noción de «modernidad» individual es un concepto teórico verdaderamente universal que conduce a la formulación de un instrumento (una entrevista de cuatro horas) que, en principio, podría ser administrado en cualquier parte del mundo. (De hecho, se utilizó en los países industrializados con ligeras adaptaciones). Sobre la base del cuestionario se desarrolló una *medida general* de la modernidad individual en las actitudes y en los comportamientos. Estos datos se sometieron a análisis de correlación y de regresión con diez grupos de variables independientes.

En todos los países y para todas las categorías de materias, la educación (medida en años de escolarización) afecta clara y fuertemente a la modernidad. Pero otros factores parecen tener también un impacto importante e independiente sobre la aparición y la fuerza de la modernidad individual, como la exposición a los medios de comunicación de masas y la experiencia de trabajo en fábricas. De hecho, los autores argumentan que estos tres «centros de modernización», y un cuar-

to no integrado explícitamente en el diseño original —las cooperativas rurales—, operan como sustitutos (Inkeles y Smith, 1974, p. 311).

El impacto político específico del trabajo de Inkeles y Smith (1974) es imposible de evaluar, porque forma parte de un gran conjunto de literatura sobre el mismo tema general. El impacto político general de este tipo de investigación, que busca indicadores de cambio individual y evalúa el papel relativo de la educación formal y de otros marcos manipulables de modernización, llegó a ser, más importante a lo largo de la década de 1970.

En cierto sentido, el estudio parece ilustrar muy bien el dilema de la investigación altamente formalizada y compleja en ciencias sociales con objetivos políticos. En el momento de la publicación de los resultados, el debate político e intelectual había cambiado, empujado por una investigación más informal (estudios específicos de casos con muestras más pequeñas e instrumentos menos sofisticados, análisis de datos administrativos rutinarios, etc.) y por un razonamiento intelectual «vago», que resultaba siempre más rápido y algunas veces más adecuado. El propio proyecto de Inkeles y Smith puede haber tenido tanta influencia gracias más a sus ideas teóricas, publicadas antes, que a sus resultados.

Para ilustrar los cambios en los programas políticos, podemos señalar que:

- no se incluyó a las mujeres ni en la estructura analítica ni en la muestra (ver Inkeles y Smith, 1974, p. 311, para comprobar las «razones prácticas» sugeridas); y
- se hizo mucho hincapié en los trabajadores de fábricas y en los centros fabriles.

Dada la orientación teórica general del estudio, debe interpretarse como la consecuencia de la ortodoxia ideológica y del razonamiento «del desarrollo» de la década de 1960; un diseño de ese tipo sería inviable hoy día, puesto que la ortodoxia ha cambiado. Al mismo tiempo, parece que algunas de las premisas metodológicas del estudio son todavía demasiado progresistas para la mayoría de la comunidad de las ciencias sociales; se destinó muy poco dinero y esfuerzo al desarrollo y al uso real de técnicas de encuesta diseñadas para describir y controlar opiniones, actitudes y valores con una «perspectiva de mundo único».

Un proyecto fundamental de investigación comparada en el campo de la educación es el programa de investigación continua y a largo plazo emprendido bajo los auspicios de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico (IEA, siglas inglesas). En cierto modo, su historia ilustra los argumentos que hemos planteado acerca de los factores que crean, y al mismo tiempo constriñen, el ámbito de la investigación comparativa en educación. Pero en el mejor de los casos, este programa supera ampliamente estas limitaciones de la disciplina debido a la preocupación por utilizar medidas y variables institucionales disponibles. La IEA tiene, por tanto, un interés especial, interés que se intensifica por su calidad y por la vinculación de la investigación relacionada tanto con la política como con la teoría.

La IEA fue concebida y sigue siendo esencialmente una organización profesional (Rosier, 1983); el ingreso en ella está limitado a grupos o institutos de investigación, públicos o privados, capaces de participar y haciéndolo realmente en alguno de los proyectos en curso. El eminente investigador sueco Torsten Husen fue presidente de la IEA de 1962 a 1978; él dirigió la asociación durante los primeros dos grandes estudios, llenos de problemas y dificultades: una investigación matemática que afectó a doce países (empezó en 1962 y se publicó en 1967) y un estudio sobre seis temas (1966-1973) en el que participaron entre ocho y diecinueve países. La financiación de la investigación era y sigue siendo un grave problema; la IEA y sus miembros tienen que obtener normalmente sus fondos de fundaciones y de gobiernos nacionales sobre la base de estudios específicos.

El espíritu del proyecto se ha basado en el mismo enfoque racionalista de la educación que ha dominado el pensamiento educativo mundial a lo largo de todo el período moderno. Pero se trataba de un compromiso científico con dicho espíritu, e implicaba el deseo de ir más allá de las categorías conceptualizadas de la educación (alumnos de sexto grado, graduados, alumnos que abandonan la escuela, etc.) para evaluar de un modo directo los conocimientos reales supuestamente contenidos en dichas categorías. El objetivo era evaluar el rendimiento educativo real de los estudiantes individuales y estimar los efectos del origen familiar y de los factores de escolarización en dicho rendimiento. Hasta entonces, la institucionalización educativa moderna no se había inclinado mucho por tal objetivo. De hecho, existen aún importantes factores en su contra. En la República Federal de Alemania, por ejemplo, es casi imposible recabar datos para comparar los rendimientos educativos de los estudiantes de los diferentes estados, pues se ponen muchas barreras legales, políticas y financieras en la realización de tales proyectos. E incluso en Estados Unidos, el «paraíso de las encuestas», la Evaluación Nacional del Progreso Educativo, por ejemplo, se diseña, con la ayuda de un impresionante despliegue de talento científico, para que resulte imposible realizar comparaciones entre estados.

En el caso de la IEA, el contrapeso a todas las trabas políticas y prácticas fue el sorprendente consenso sobre la importancia teórica y política de las evaluaciones empíricas comparables de los factores individuales, familiares, educativos y nacionales que afectan al rendimiento educativo, y la existencia de una comunidad profesional internacional con un buen nivel de consenso metodológico sobre el modo de conducir una empresa de investigación de esas características.

Los resultados más importantes de los estudios sobre seis materias (ciencias, comprensión de la lectura, literatura, francés, inglés como lengua extranjera y educación cívica) se publicaron entre 1973 y 1976. Alrededor de 300 expertos, utilizando catorce idiomas, habían participado en el diseño, la validación y la administración de los instrumentos. Se recopiló información sobre una muestra de 10.000 escuelas y 50.000 profesores; un total de 260.000 estudiantes de diez y catorce años, y en cuarto curso de educación secundaria fueron examinados en las seis materias. Teniendo en cuenta que incluso a los institutos participantes de algunos países de la OCDE no siempre les resultó fácil obtener la financiación nece-

saria, no es de extrañar que sólo participaran cuatro países en vías de desarrollo (Tailandia, India, Chile e Irán).

Gran parte de la literatura sobre los informes de la IEA presenta análisis a fondo dentro de los países, pero también en gran parte es comparada de forma explícita (véase la bibliografía por Postlethwaite y Lewy, 1979). Y se ha dedicado una atención continua a los problemas metodológicos que surgen en tales estudios comparados. ¿Es apropiado el contenido de las pruebas de rendimiento para todos los países implicados, cuyos currículos varían? En general sí, aunque hay excepciones en los datos de algunos países en vías de desarrollo. ¿Limitarse a los *estudiantes* dentro de la población encuestada crea problemas de imposibilidad de comparar? Para los grupos más jóvenes, probablemente no, pero sí para los estudiantes que terminan el ciclo de secundaria: la mayoría de las diferencias en el rendimiento entre los países desarrollados pueden interpretarse como reflejo de las diferencias en la selectividad, más que en la calidad educativa. Y, por supuesto, el gran área de interés educativo referido al rendimiento de los *no estudiantes* sigue sin ser examinada. ¿Resulta afectado el estudio por la decisión de muestrear a los grupos más jóvenes por su edad, y no por el curso que realizan en las escuelas? Sí, en algunos países los chicos de catorce años están más avanzados desde el punto de vista escolar, y muestran un rendimiento algo superior, pero el problema posiblemente no sea tan grave como se temía. ¿Es adecuado el uso de regresiones de bloque por parte de la IEA, dando preferencia a los factores de origen? No, aunque de todos modos muchos resultados serían los mismos. En conjunto, los hallazgos principales de los estudios de la IEA han sido aceptados por la comunidad escolar. Resumimos a continuación algunos de los más importantes:

1. Los países desarrollados muestran unos niveles de rendimiento notablemente similares, sobre todo cuando se tienen en cuenta las diferencias del contenido curricular (por ejemplo, el inglés como lengua extranjera).
2. Los países en vías de desarrollo muestran unos niveles de rendimiento mucho más bajos en el estudio. Debido a que estas diferencias son muy grandes, incluso para el grupo más joven, y a que los factores escolares no tienen un efecto tan pronunciado como para que las diferencias sean debidas a ellos, la mayoría de los analistas consideran que dichas diferencias se deben a factores de origen familiar y comunitario.
3. En las muestras de los países de origen, los factores escolares tienden a ser menos importantes al explicar las variaciones en el rendimiento, mientras que las diferencias en el origen y en la aptitud suelen dar cuenta de la mayoría de las variaciones no explicadas. Este hallazgo, debido tal vez a su coincidencia con los resultados del Informe Coleman sobre Estados Unidos y su discusión asociada, fue muy destacado en algunos resúmenes e interpretaciones de la IEA, y tuvo un impacto considerable.
4. Además, los escasos efectos que tiene la escuela en los países en vías de desarrollo parecen bastantes similares con respecto a los factores educativos sobre los que llaman la atención. Los resultados de la investigación mostraban variaciones entre países respecto a los procesos afectados, algunas de

las cuales eran interesantes y convincentes, pero las semejanzas superaban con mucho a las diferencias.

5. La escolarización más superior se asociaba con grandes diferencias en el rendimiento.

Es difícil distinguir el impacto de la IEA del que ejerció el contexto político e intelectual existente. Parece que contribuyó al empuje del clima educativo de la década de 1970. El énfasis de la expansión de la educación como objetivo principal no pudo seguir favoreciéndose con el mismo optimismo que en el decenio de 1960. No obstante, en conjunto, se reconocía que la educación seguiría produciendo rendimiento y logros. Los intentos por mejorar la calidad de la educación quedaron en un segundo plano, ya que la calidad parecía mucho menos determinante del rendimiento. El objetivo evidente era mantener más niños en la escuela durante más tiempo. Todos estos conceptos fueron apoyados por los resultados principales del estudio, y sobre todo por la afirmación de la generalización de los hallazgos del informe Coleman en la muestra de los países desarrollados.

La IEA se mantiene. Institutos de 48 países, entre ellos 14 menos desarrollados y dos socialistas, participan, o piensan hacerlo, en los seis estudios iniciados en la década de 1970. El segundo sobre matemáticas y el segundo sobre ciencias, el estudio sobre composición escrita, el estudio de ambiente en las aulas y el proyecto de banco de ítems.

Por otra parte, señalar que, aparte de la estructura formal de la IEA, sus estudios han sido seguidos por un gran número de estudios nacionales que contribuían a su nivel a la empresa global. Y un organismo internacional de países de América Latina (la ECIEL: Estudios Conjuntos sobre la Integración Económica de América Latina) emprendió la tarea por sí mismo. Así, en la segunda mitad del decenio de 1970 el número de países implicados en la obtención de datos comparables aumentó mucho. En particular, existen ahora datos de muchos más países en vías de desarrollo de los que formaban el grupo inicial.

La mayor disponibilidad de datos compatibles de la IEA sobre rendimiento educativo hace posible una nueva generación de estudios que utilizan los Estados como comunidades de análisis. El primero de estos nuevos análisis ha aparecido ahora, y merece una atención especial (Heyneman y Loxley, 1983a; 1983b). Los autores, asociados ambos al Departamento de Educación del Banco Mundial, han añadido a los antiguos datos de la IEA sobre rendimiento en ciencias en 18 países datos recientes de 11 países más del Tercer Mundo. Siete de ellos eran países latinoamericanos del ECIEL. También disponían de estudios adicionales procedentes de Uganda, El Salvador, Egipto y Botswana. Heyneman y Loxley se enfrentan a una sola cuestión, derivada de sus trabajos previos. Pero llegan a dos conclusiones sorprendentes.

Se preguntan si las conclusiones del Informe Coleman y de la IEA sobre el escaso efecto de las variaciones en la calidad de la enseñanza son aplicables en los países en desarrollo. Demuestran que dichos hallazgos no son aplicables; en los países en vías de desarrollo, las medidas respecto a la calidad educativa

muestran grandes efectos sobre el rendimiento. De hecho, la correlación entre PNB *per capita* y la variación en el rendimiento debida a los factores de calidad de la escuela y los profesores es $-0,40$. ¡Y la correlación entre PNB *per capita* y la proporción de la variación debida a dichos factores es de $-0,72$! La conclusión obvia es que en los países desarrollados los requisitos principales para conseguir un aprendizaje efectivo están presentes en la mayoría de las escuelas, y las diferencias de calidad que aún quedan son de menor importancia. Pero en los países en desarrollo los requisitos básicos no pueden darse por supuestos, y marcan una diferencia sustancial.

El análisis de Heyneman y Loxley requiere obviamente que las variables de familia y origen se mantengan constantes, para demostrar los efectos específicos de la escolarización. Al hacerlo así se consiguió un segundo descubrimiento inesperado e importante, aunque paralelo a algunos análisis anteriores de IEA. Existe una gran correlación entre el desarrollo económico (PNB *per capita*) y la proporción de las variaciones de rendimiento debida a los factores familiares y de origen: el coeficiente de Pearson es de $0,66$. Y no puede atribuirse a las variaciones atenuadas de situación familiar en los países en vías de desarrollo, mostrada en un análisis separado. Ciertamente, la crianza familiar de los niños en los países en vías de desarrollo no está tan estrechamente organizada alrededor de la generación de las cualidades intelectuales que resultan útiles en la escuela; por tanto, sean cuales sean los beneficios que las familias de alto nivel traten de traspasar a sus hijos, tienen menos probabilidad de incluir las destrezas y las mentalidades asociadas con el éxito escolar.

Una vez más es imposible evaluar el impacto político específico de estos hallazgos, debido a que forman parte de una corriente de argumentos y descubrimientos más amplia:

- Durante mucho tiempo, el Banco Mundial ha sido proclive a la iniciación de estudios o a recabar pruebas para «rebatir» o refutar la tesis de Boudon-Coleman-Illich sobre la idea de que «la escolarización no tiene importancia, e incluso es perjudicial». El énfasis sobre la importancia relativa de la educación primaria ha sido establecido gradualmente como parte de la «ortodoxia» actual.
- El énfasis sobre la importancia de la variable relacionada con la calidad escolar (traducida con gran pragmatismo en asignar un libro para tres estudiantes, en lugar de a doce) puede no ser más que una legitimación *a posteriori* de los ajustes políticos que tuvieron lugar a finales de la década de 1970.

En este sentido, la importancia política de un estudio del tipo de Heyneman-Loxley parece constituir más bien en su papel de apoyo o reto frente a posiciones y convicciones discutidas en algún momento dentro de la comunidad profesional implicada, en su sentido más amplio. Son estas tendencias cambiantes, y no necesariamente los estudios individuales, las que probablemente han tenido un impacto considerable tanto en las políticas elegidas por el Banco Mundial respecto a la

educación como a otras disciplinas. El hecho de que esto se vaya a traducir en una política de inversiones no depende exclusivamente de las preferencias del personal profesional del Banco, sino de los gobernadores de los países donantes y de los gobiernos de los países receptores.

Hagamos un último comentario sobre los debates actuales respecto al papel que ha de desempeñar en el futuro la IEA. Desde mediados de la década de 1970, con la apertura gradual de la IEA a los países del Tercer Mundo y como resultado de la ampliación de los debates profesionales, sus preocupaciones características y sus orientaciones metodológicas se han diversificado. Las mediciones del rendimiento cognoscitivo de los estudiantes siguen teniendo importancia, pero han empezado a producirse también discusiones sobre un proyecto relativo al aprendizaje de valores. Aunque siguen siendo de gran interés los diseños que tratan de establecer relaciones causales con poder predictivo basadas en sofisticados análisis estadísticos, también se usan, cuando es adecuado, métodos descriptivos más tradicionales. Existe un creciente interés por asociar ciertos proyectos a preocupaciones prácticas de desarrollo curricular. Se considera importante la cuestión del idioma de enseñanza en países en los que el mismo difiere de la lengua materna de los estudiantes. Otros 26 países más (25 menos desarrollados y uno socialista industrializado) han expresado su interés en particular en proyectos de la IEA, siempre que puedan movilizarse los fondos que permitan su participación. «Naturalmente», es el Banco Mundial el que ha tomado la iniciativa para negociar la posibilidad del apoyo al crecimiento de la IEA con los gobiernos de los países donantes. La UNESCO tiene una imagen política demasiado deteriorada en algunos países miembros influyentes. Y las fundaciones privadas tan importantes en el pasado como organismos de financiación, ya no son capaces de aportar los fondos requeridos.

Resulta interesante el hecho de que se han planteado dudas acerca de la IEA desde una nueva perspectiva, la concepción de interdependencia global. La preocupación ya no es la de antaño, que se refería a la imposibilidad de realizar investigaciones, y hacerlas bien. La nueva preocupación es que la IEA es una especie de empresa cultural imperialista, que impone a los países periféricos unas bases y unas definiciones de rendimiento a nivel nacional, y una noción racionalista de la producción educativa (Weiler, 1983). Este punto de vista, más relacionado con la UNESCO y su afán pluralista que con el Banco Mundial, probablemente tomará más cuerpo en el futuro.

Sectores sociales modernizantes o subsistemas

En la sección anterior analizamos estudios comparados que pretendían dilucidar el impacto de la educación, y de otras instancias, sobre el desarrollo del individuo. Ahora examinaremos algunos importantes estudios comparados (o grupos de estudios) que investigan efectos conjuntos del sector de y sobre la educación. Muchos de estos estudios están influenciados por teorías y perspectivas económicas. Los contextos institucionales en los que se han originado los estudios (o en los que se han utilizado como elementos de análisis «comparados» más generales)

han sido el «Programa Mundial de Empleo» (PME), el Banco Mundial, el IIEP de la UNESCO y la OCDE.

Programa mundial de empleo

A finales de la década de 1960, algunos enfoques teóricos relativos al desarrollo socioeconómico de los países del Tercer Mundo se habían quedado obsoletos. Comenzó, entonces, una búsqueda de nuevos paradigmas que hicieran frente al desafío de la galopante explosión demográfica; que dieran una mayor prioridad a la agricultura (de subsistencia); que se preocuparan menos por los sectores modernos más pequeños, y que prestaran más atención a las estrategias globales. Empezó a considerarse más atractivo el «modelo chino» de lucha contra la pobreza masiva (Myrdal, 1968, fue el precursor académico de la tendencia).

Paralelamente a este cambio, adquirió importancia el llamamiento a un Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI). Surgió de la UNCTAD I (Primera Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo, Ginebra, 1964) y se puso en conocimiento del gran público mundial cuando la Asamblea General de la ONU llevó a cabo en 1974 su sexta Sesión Especial, que aceptó una primera codificación de esta petición mediante la Carta de Derechos y Deberes Económicos de los Estados.

En 1968 David A. Mores, el director general de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), proclamó el Programa de Empleo (PME), en el que se pedía a los países en vías de desarrollo y a los donantes internacionales que convirtieran en objetivo fundamental de sus políticas económicas la máxima creación posible de empleo. Al año siguiente, la OIT inició un gran programa de investigación relacionado con el PME que con el tiempo se convirtió en una de las mayores empresas de investigación específica dentro del sistema de la ONU.

Diseñando para aportar líneas prácticas de actuación a los políticos y planificadores de los países del Tercer Mundo, el programa de investigación del PME estudió cuestiones relativas a siete grandes áreas políticas: 1) crecimiento de la población; 2) elección de técnicas; 3) distribución de los ingresos; 4) políticas educativas; 5) políticas de comercio; 6) problemas de empleo urbano, y 7) esquemas de urgencia de creación de empleo. Además, para asegurar la vinculación entre la investigación y las acciones prácticas. Se iniciaron otros tres tipos de actividades, bajo la forma de «investigación activa»:

1. Se enviaron «misiones generales de estrategia de empleo» a Colombia, Irán, Kenia y Sri Lanka a principios de la década de 1970.
2. Se establecieron equipos regionales de empleo en América Latina y Asia (y algunos equipos sub-regionales en África).
3. Se pidió a investigadores independientes que estudiaran aspectos especiales del programa de empleo en países en vías de desarrollo, en parte

para promover un debate académico de alcance mundial sobre aspectos importantes.

Los resultados de estas primeras acciones se incorporaron a la conferencia de la OIT de 1976 sobre «Empleo, distribución de los ingresos y progreso social y división internacional del trabajo», basada en el conocido informe de la OIT sobre *Empleo, crecimiento y necesidades básicas* (Organización Internacional de Trabajo, 1976). Desde entonces, uno de los objetivos más importantes de la OIT, el Banco Mundial, la UNICEF, la UNESCO, la OMS y otros organismos de la ONU han sido la formulación y ejecución de políticas de necesidades básicas, de estrategias destinadas a erradicar la pobreza masiva y el desempleo en los países del Tercer Mundo. Lo cual resalta la confluencia de las orientaciones del NOEI sobre la reestructuración de las relaciones económicas y sociales de los sectores modernos, cuyas perspectivas se centran en la integración consciente en el progreso de modernización de las masas de pobres.

Las cuatro misiones de empleo de alto nivel bajo los auspicios del PME representaron esfuerzos para generar información política y datos importantes, más allá del alcance y validez de los conceptos y medidas «tradicionales». Al igual que en el caso de la educación, las medidas y los conceptos económicos institucionalizados globalmente como el «producto/renta nacional» y la «productividad» se consideraban insuficientes y posiblemente engañosos. Por eso, se llevaron a cabo intentos de conceptualizar, y en su caso medir, la «renta», el «nivel de vida», la «productividad» y el «desempleo» (y subempleo) más allá de las formas y convenciones de los mecanismos de un mercado de precios regulados.

Las misiones y sus informes dieron lugar a programas de investigación activa que implicaban a organismos gubernamentales nacionales y a institutos nacionales de investigación, en estrecha colaboración con consultores externos. Había que tener presente, desde luego, el importante papel que desempeñaba «el principio del palo y la zanahoria»: si las actividades de las misiones, secundadas por los equipos regionales de empleo, conducían a propuestas de acción concretas, la probabilidad de obtener ayudas financieras de donantes nacionales e internacionales aumentaba.

En una evaluación de los cuatro primeros informes generales nacionales del PME, Thorbecke (1973, pp. 405-413) identificó cuatro grupos de nuevos enfoques que llevaban a una mejor comprensión teórica y metodológica del problema del empleo; segundo, la mejor comprensión del «desempleo» en sus distintas dimensiones; tercero, la identificación de una serie de desequilibrios estructurales existentes; y cuarto, el nuevo y nada convencional concepto de enfrentarse al sector urbano «informal» y al sector agrícola tradicional en el desarrollo económico y social.

Además de esta evaluación general, el PME solicitó a Mark Blaug (1973) que hiciese observaciones sobre el papel de la educación para resolver el problema del desempleo y que evaluase las ideas correspondientes contenidas en los informes de las cuatro misiones.

Con respecto al «desempleo educado», el informe Columbia señalaba que la reciente y rápida expansión de la educación universitaria podría haber superado las necesidades económicas. En Sri Lanka, el problema se contemplaba fundamentalmente como relativo al desempleo de los que abandonaban la escuela secundaria. En Kenia, por el contrario, se trataba de desempleo entre estudiantes que dejaban la escuela primaria. Los dos últimos informes mencionados proponían hacer frente al problema mediante una acción combinada sobre el contenido de la educación formal y sobre la estructura de los incentivos monetarios aportados por el mercado laboral.

Al debatir la cuestión de la responsabilidad de la educación en los diferentes tipos de «desempleo» y situar este aspecto en un esquema más amplio mediante la inclusión de otros países del Tercer Mundo, Blaug (1973, p. 15) concluyó que «casi todos los países menos desarrollados sufren una falta de inversión constante en educación primaria, así como un exceso de inversión superior». Para el autor, esto implica que la educación primaria es el nivel educativo socialmente más útil y debe asignársele una alta prioridad. Blaug señaló que los cuatro informes se concentraban en las reformas de los contenidos de la educación, pero ninguno de ellos abordaba el tema de la «escala óptima de la pirámide educativa». Y ninguno observaba los dos aspectos de la inversión educativa, esto es, los beneficios y los costes (Blaug, 1973, p. 89):

La tendencia actual de los sistemas educativos a crecer más rápidamente en la punta que en la base de la escala educativa debe invertirse, y ya se ha argumentado que esto puede conseguirse únicamente mediante un modelo reestructurado de la financiación educativa, asociada con una intervención prudente en los mercados laborales.

Por consiguiente, Blaug defiende un enfoque de «ingeniería social fragmentada». A corto plazo, el remedio para el desempleo de los estudiantes de primaria se basa en la aportación de una educación extra escolar. Y a largo plazo se basa en la reforma de la educación primaria mediante la reforma del currículo y de los exámenes y la mejora de la formación del profesorado.

Para analizar el impacto del estudio de Blaug, una cita de la instrucción oficial a esta publicación oficial de la OIT indica el apoyo «oficial», aún muy dubitativo respecto a estos puntos de vista (Blaug, 1973, p. 6): «Las conclusiones alcanzadas en este estudio son, en el mejor de los casos, provisionales; se conoce muy poco sobre algunas de las relaciones claves que permitirían alcanzar conclusiones definitivas. Ésta es precisamente la razón por la que el Programa Mundial de Empleo contiene una amplia dosis de actividades orientadas a la investigación.

*Algunos estudios sobre beneficios económicos
y el punto de vista del Banco Mundial*

La revolución del capital humano en el pensamiento económico tuvo consecuencias importantes en la reformulación de las políticas de desarrollo du-

rante la década de 1960. Los modelos económicos del decenio de 1950 se basaban casi exclusivamente en la formación de capital físico, justificando en ocasiones por esta razón las formas más flagrantes de desigualdad económica. Esta posición, por entonces revolucionaria, sugería que la formación de capital humano era al menos tan importante para el proceso de desarrollo como la de capital físico. Con objeto de dar contenido a esta posición, un grupo de investigadores comenzó a realizar estimaciones empíricas sobre la rentabilidad privada y social de las inversiones en este elemento fundamental de la formación de capital humano, la educación.

En 1973, el primer estudio comparado sistemático sobre diferentes estimaciones nacionales de rendimiento social y/o privado de la educación fue el de Psacharopoulos (1973). En este libro, el autor analizaba un total de 53 estudios de casos de tasas de rendimiento de 32 países. Ocho años más tarde, Psacharopoulos, ahora en el Departamento de Educación del Banco Mundial, actualizó y publicó estas comparaciones internacionales (Psacharopoulos, 1981). En la década de 1970 se pudo disponer de informaciones adicionales procedentes de otros 13 países, así como de estimaciones revisadas y actualizadas de algunos países del grupo inicial. Después de un debate metodológico sobre tres procedimientos distintos de estimación de rendimiento y la posibilidad de comparación del conjunto de resultados nacionales, basados en hipótesis, ejemplos y años de referencia ligeramente distintos, Psacharopoulos presentó dos tablas que muestran las tasas de rendimiento privadas y sociales por nivel educativo en 44 países, y los beneficios para la educación por región (África, Asia y América Latina) o por tipo de país del Tercer Mundo (países en desarrollo intermedios y avanzados). Los resultados confirman claramente sus conclusiones y también la posición de Blaug (1973), citada anteriormente. Sugiere que las tasas de beneficios resultantes de distribuir los datos nacionales entre los grupos del país permiten extraer las siguientes conclusiones, importantes a la hora de establecer políticas:

1. Los beneficios de la educación primaria son significativamente más importantes que los de la educación secundaria y terciaria.
2. Las tasas sociales de rendimiento son siempre más bajas que las privadas (debido sobre todo a la inclusión de gastos públicos directos al hacer los cálculos). Las diferencias entre las tasas sociales y privadas a nivel universitario son especialmente altas.
3. Todas las tasas privadas de rendimiento de las inversiones en educación están bastante por encima del 10 por 100 del coste coyuntural de capital físico.
4. Los beneficios para la educación en los países en vías de desarrollo son mayores que los de los países más avanzados.

Basándose en estos hallazgos, Psacharopoulos sugiere las cuatro siguientes orientaciones en política educativa para los países en vías de desarrollo:

1. Dadas las diferencias relativas entre las tasas sociales de rendimiento a nivel específico, debe concederse alta prioridad a la educación primaria.
2. Puesto que las tasas de rendimiento de la educación secundaria y superior son también relativamente altas, «deben realizarse inversiones (en estas modalidades de educación), junto a la educación primaria, en un programa de desarrollo equilibrado de recursos humanos».
3. Dado el alto margen de rentabilidad privada actual de la educación superior, las grandes diferencias entre los rendimientos privados y sociales sugieren la búsqueda de sistemas para incrementar la financiación privada de estudios universitarios.
4. Aunque el proceso de expansión educativa conducirá con el tiempo a un descenso del rendimiento de la inversión en educación, el miedo a una caída radical del mismo parece infundado, como muestra la evidencia de las series temporales de tasas de rendimiento de algunos países industrializados.

Antes de que se publicasen estos resultados y recomendaciones en artículos en publicaciones profesionales, se incluyeron en un documento previo preparado por el Banco Mundial (1980). La fuerza de la argumentación había desempeñado ya un papel importante en el preparación y en la versión final del *Documento sobre política en el sector educativo* (Banco Mundial, 1980a).

La estrategia investigadora del autor es obvia. Mediante la puesta en marcha y recogida de análisis de tasas nacionales de beneficio y su comparación a nivel regional y mundial, Psacharopoulos (y el Banco) contribuye a institucionalizar el uso de este indicador económico para controlar las tendencias educativas y aportar información importante para el establecimiento de prioridades de política. El Banco no ha podido evitar, por supuesto, las discusiones profesionales acerca de la validez y la importancia de las tasas de rendimiento. ¿Las diferencias en las tasas de rendimiento basadas esencialmente en ingresos específicos debidos a la educación y diferencias de coste, indican diferencias reales en la productividad media de los distintos grupos de personas económicamente activas? ¿O no existe relación, sea ésta parcial o total, con la productividad diferencial, siendo quizá sólo la consecuencia de mecanismos de estratificación social no relacionados con la productividad? Son preguntas difíciles de responder. El hecho de la existencia de un consenso de trabajo entre el mundo profesional de la economía sobre la utilidad de tales análisis permite a Psacharopoulos llevar a cabo su informe a partir de fuentes profesionalmente estandarizadas, aunque algo fragmentarias a nivel organizativo.

Psacharopoulos (1983) resume los esfuerzos investigadores del Departamento de Educación del Banco Mundial. Estos esfuerzos de investigación tienen en potencia un impacto político directo. El autor cita los siguientes estudios que han tenido importancia en la política sectorial educativa del Banco:

- Una revisión de 18 análisis estadísticos sobre el efecto de la disponibilidad de libros de texto en el rendimiento escolar indicaba que en 16 casos el es-

fuerzo resultaba positivo y significativo desde el punto de vista estadístico (Heyneman, Farrell y Sepúlveda-Stuardo, 1981).

- Una síntesis de los resultados de 30 conjuntos de datos que relacionaban la escolarización con la productividad agrícola llevó a la conclusión de que, en promedio, la productividad de los agricultores que habían completado los cuatro años de educación primaria era alrededor del 9 por 100 más alta que la de los agricultores sin escolarizar (Jamison y Lau, 1982).
- Como alternativa a los métodos clásicos de Schultz y Denison de descomposición del conjunto del crecimiento económico de la década de 1960, se utilizaron técnicas econométricas para analizar las tasas de crecimiento de distintos países durante el período de 1960 a 1977. Se prestó especial atención a la desviación que cada país presentaba de la norma del nivel de alfabetización. En el caso de los países en vías de desarrollo se descubrió que, en promedio, un incremento de 20 puntos porcentuales en la tasa de alfabetización se asociaba a un aumento de 0,5 puntos porcentuales en la tasa de crecimiento (Hicks, 1980).

Si se acepta, como hace el Banco Mundial, una noción de desarrollo del «bienestar social» más amplia, entonces han de tomarse en consideración los efectos adicionales de las inversiones educativas, junto a los ingresos monetarios. Por ejemplo, son importantes los efectos demográficos, los factores sanitarios, los efectos de la alfabetización sobre la esperanza de vida y sobre un comportamiento más eficiente del consumo.

Los miembros del equipo del Banco Mundial han llevado a cabo estudios sobre éstos y otros aspectos; el programa actual pretende llevar a cabo una profundización en el conocimiento de las materias mencionadas. En suma, «los temas de investigación más importantes se inscriben en las coordenadas de la calidad educativa, la evaluación externa (mercado laboral) de los currículos escolares y de formación profesional y la posibilidad de introducir un mecanismo de recuperación del coste en educación y, en general, en todos los sectores sociales. Se han puesto en marcha ya varios proyectos de investigación en esa línea, y se definen otros nuevos conforme se acumulan las preguntas operativas y se gana experiencia a partir de proyectos anteriores» (Psacharopoulos, 1983, p. 12).

Documento del Banco Mundial sobre Política en el Sector Educativo

Basando su experiencia en casi dos décadas de operaciones, acciones, evaluaciones e investigación en el campo educativo, y después de casi dos años de discusión con unos 200 miembros de la profesión en todo el mundo, el Banco Mundial publicó su *Documento sobre Política en el Sector Educativo*, en abril de 1980. Se convirtió en el documento sobre educación comparada más ampliamente distribuido y discutido hasta entonces publicado, sobrepasando de lejos la amplitud y el impacto de sus dos predecesores de finales de la década de 1960 y principios de la de

1970. Es muy conocido por las administraciones educativas de la mayoría de los países del Tercer Mundo. También sirve como fuente importante de información resumida para la comunidad profesional de los países industrializados sobre el estado actual de la investigación aplicada sobre educación comparada a nivel global [véase también el número especial de *Comparative Education Review*, 17 (2) (1981), dirigida por Hurst].

El impacto político de las actividades de investigación y los resultados mencionados anteriormente como parte de las tendencias en los debates profesionales quizá pueda ilustrarse mejor mediante una tabla que muestra la distribución de los préstamos del Banco para educación (tabla 8.5). La tabla muestra fuertes incrementos en los préstamos dedicados a la ampliación y mejora de la educación primaria y no formal (formación para jóvenes y adultos no escolarizados), así como fuertes descensos en los préstamos para educación secundaria y superior. Aunque la construcción sigue siendo la categoría que presenta un mayor nivel por desembolsos en préstamos a la educación, el incremento en la asistencia técnica refleja un nuevo énfasis en los aspectos cualitativos de los proyectos de educación (entre otros, el desarrollo curricular). También es importante destacar el incremento del apoyo a la producción de materiales de aprendizaje. En total, el Banco Mundial esperaba dedicar a educación y formación durante el inicio de la década de 1980 una cantidad anual media de 900 millones de dólares, que representarían casi un 8 por 100 de los préstamos totales.

Dado el gran énfasis que se está poniendo en la investigación causal y analítica formalizada, se ha de añadir algunos comentarios acerca de la importancia de los estudios sobre casos específicos en el carácter descriptivo cuantitativo o incluso cualitativo para el trabajo del Banco. Esta categoría es de gran importancia, y muchos de esos estudios de casos son realizados de manera regular por el Banco y/o la UNESCO, o bien encargado por fuentes externas. Estos estudios de casos específicos son al menos igual de importantes que los analíticos y estadísticos, ya que representan el vínculo indispensable respecto a las condiciones económicas, políticas, administrativas y culturales específicas de los países concretos que reciben las concesiones y los préstamos. No es de extrañar, por tanto, que tales estudios nacionales superen a menudo la calidad del trabajo procedente de las fuentes tradicionales de dichos estudios, es decir, las Universidades.

Estudios del IYPE

El Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IYPE) de la UNESCO ofrece cursos de formación y conferencias especializadas sobre diversos aspectos relacionados con la planificación educativa, a los que acuden unos 200 participantes cada año. Tiene tradición en la iniciación y la realización de trabajos de investigación cooperativa con institutos y administraciones para mejorar la enseñanza del instituto y para apoyar las actividades de la UNESCO en el campo de la educación. El IYPE cuenta actualmente con unos 15 profesionales de plantilla y maneja un presupuesto anual de unos 2,5 millones de dólares.

TABLA 8.5

Distribución de los préstamos del Banco Mundial destinados a educación,
1963 a 1983 (*) (porcentajes)

Distribución	1963-69	1970-74	1975-78	1979-83 (proyectado)
<i>Por niveles</i>				
Primario	0	5	14	24
Secundario	84	50	43	34
Superior	12	40	26	18
No formal	4	5	17	24
Total	100	100	100	100
<i>Por currículos</i>				
General y diversificado	44	42	34	35
Técnico y comercial	25	30	41	33
Agricultura	19	15	11	11
Formación del profesorado	12	12	12	9
Gestión	0	0	1	8
Salud y población	0	1	1	4
Total	100	100	100	100
<i>Por desembolso</i>				
Construcción	69	49	48	44
Equipamiento	28	43	39	35
Asistencia técnica	3	8	13	21
Total	100	100	100	100
<i>Por campos</i>				
Desarrollo institucional general				
Materiales y medios de aprendizaje	n/a	2	2	12
Desarrollo curricular	n/a	1	2	3
Gestión y planificación	n/a	1	3	6
Escuelas e instituciones de formación específicas	n/a	96	93	79
Total	n/a	100	100	100

(*) Excluyendo la formación relativa a un proyecto y los elementos educativos en proyectos multi-sectoriales.

Fuente: Banco Mundial (1980, p. 80)

El objetivo del proyecto de investigación comparada del IIFE sobre *Educación superior y empleo* (Sanyal, 1981) es estudiar el funcionamiento de los mercados laborales en lo relacionado con las oportunidades de empleo para los educandos, según la terminología del PME, o bien el problema de la eficiencia externa de la educación superior, en palabras del Banco Mundial. Se llevaron a cabo estudios de casos nacionales en 20 países que, no obstante, no siguieron la misma metodología.

El interés principal de los estudios es mejorar el conocimiento cualitativo y cuantitativo de la demanda económica de mano de obra altamente calificada y la provisión, por parte de la enseñanza superior, de las diferentes especialidades. Además, se hace hincapié en la demanda por parte de los estudiantes de los distintos tipos de educación superior, en la disponibilidad de ayudas para recibir información y consejo y en su impacto sobre las decisiones de los estudiantes. Finalmente, un objetivo práctico es el desarrollo de un conjunto de indicadores nuevos sobre la base de las actividades estadísticas de rutina de las administraciones nacionales. Se espera que tales indicadores permitan ejercer una influencia más eficaz sobre la interacción entre los sistemas de educación superior y el empleo en cada uno de los países. Se espera disponer pronto de un estudio de síntesis basado en la experiencia de las 20 investigaciones nacionales. Los estudios sobre Sudán, Zambia, Tanzania, Filipinas y Bengala Occidental demuestran que el IYPE trabajó en estrecha cooperación con los funcionarios y profesionales de los respectivos gobiernos nacionales y de las instituciones de investigación universitaria.

Los estudios analizan fundamentalmente datos intersectoriales como aproximación para realizar estudios sobre la interacción entre educación y empleo. Basándose en una lista común de problemas (que fue adaptada a cada país concreto) se diseñaron muestras de la situación de estudiantes, graduados y empleadores.

La lógica de este enfoque está basada principalmente en una política a medio plazo y en ciertas consideraciones sobre el coste de la investigación. Así, se argumenta que no sería práctico realizar estudios de tipo longitudinal. Se rechazó, asimismo, el análisis en un período de tiempo de datos censales, ya que muchos países en vías de desarrollo aún no poseen datos de ese tipo. Y si los tienen, los datos censales rara vez incluyen las actitudes y expectativas de los distintos grupos sociales que desempeñan un papel importante en la combinación del mundo de la educación y el del empleo. La propuesta de muestras intersectoriales, por otro lado, se estableció para dar una respuesta rápida a algunas preguntas, para aportar un análisis de diagnóstico respecto a la situación actual a los planificadores y políticos, para desarrollar una base de datos con indicadores que en un futuro pudiesen utilizar los políticos y los planificadores, y para desarrollar un espíritu de trabajo de investigación en equipo en las distintas disciplinas dentro de un país, con una ayuda marginal del IYPE.

Los científicos sociales del Primer Mundo tienen acceso a una buena base de información, a equipos modernos de proceso de datos y a fondos de investigación relativamente cuantiosos para realizar investigaciones «sofisticadas» y largas en el tiempo. Para muchos países en vías de desarrollo, estos trabajos monográficos constituyeron las primeras revisiones detalladas de sus sistemas nacionales de educación superior y de sus relaciones con los correspondientes sistemas de empleo. En este sentido, los estudios son ejemplos perfectos de cómo y por qué los estudios de casos individuales se han convertido en «comparados» al orientarse hacia un conjunto invisible de conceptos y nociones compartidas y comunes en sus normas. Además de los resultados de los estudios de casos nacionales individuales y de su impacto sobre el respectivo contexto de planificación

educativa nacional, el IPE pretende poder sacar algunas conclusiones sobre política comparada y general a partir del estudio de síntesis. Psacharopoulos y Sanyal (1981) presentan algunos resultados provisionales comparando los estudios de casos de Egipto, Filipinas, Sudán, Tanzania y Zambia. Los autores son muy cautos en sus conclusiones. Proponen un total de 24 «pistas» para los políticos y planificadores de la educación sobre un conjunto de aspectos de planificación educativa no estructurados. Respecto a los problemas de desempleo de los graduados, los autores descubren que:

1. El desempleo se concentra en la fuerza de trabajo durante los primeros meses.
2. La duración del desempleo inicial entre los graduados universitarios es «corta» y no afecta sustancialmente a las medidas de eficiencia a largo plazo. Puede, por tanto, legítimamente ser considerado como un «proceso de búsqueda de empleo».
3. Los procedimientos de selección favorecen a menudo a los grupos socioeconómicos altos.
4. Los sistemas educativos de financiación privada no son necesariamente más elitistas.
5. Los incentivos financieros públicos en forma de becas y de incentivos salariales (como las escalas salariales del funcionariado público) tienen con toda probabilidad una eficacia limitada en su influencia sobre la demanda de educación postsecundaria.

En sus conclusiones, los autores resaltan de nuevo que su conjunto de «pistas» es tan sólo indicativo en un sentido limitado, ya que la base empírica de sólo cinco países es muy pequeña, y existen variaciones considerables en el tamaño y en la cobertura de las muestras analizadas.

Otro ejemplo de investigación comparada iniciada y apoyada por el IPE es la investigación de Carron y Ta Ngoc sobre *Desigualdades regionales*, presentada en dos pequeños volúmenes (1980; 1981). De nuevo los puntos de partida son los estudios de casos de seis países (Hungria, Camerún, República Malgache, Tailandia, Kenia y Tanzania). En este caso, sin embargo, no están limitados por una metodología común, sino que hacen uso de distintas pruebas para enfrentarse al tema común y políticamente importante y sensible de la desigualdad regional. De hecho, el término se refiere a mezcla de problemas étnicos, culturales, socioeconómicos y políticos de los países del Tercer Mundo, ocultos tras las tendencias globales reveladas por los datos nacionales globales. Estudiando libremente la información específica aportada por los estudios de casos y ordenando también las pruebas analíticas adecuadas y los ejemplos definitorios, los autores muestran el significado concreto de la «igualdad de oportunidades» en los países del Tercer Mundo de hoy día, y lo que pueden significar las promesas y las desventajas de los diferentes tipos de intervención política. Sugieren incluso formas factibles de enfrentarse empíricamente al problema por parte de los planificadores educativos, mediante un nuevo aná-

lisis de las estadísticas escolares disponibles normalmente (escolarización global regional y tasas de asistencia y promoción, entre otras).

Estos dos estudios del IIFE son completamente diferentes al resto de los analizados en esta sección. Su impacto político es probablemente que se deje sentir a nivel individual nacional, mostrando las formas de sacar a la luz y analizar las cuestiones más destacadas. Los estudios de Carron y Ta Ngoc tienen la ventaja adicional de tratar de forma apropiada una cuestión importante desde el punto de vista analítico y político, desde una «perspectiva inmediata» mucho menos escabrosa, y suficientemente cercana a los aspectos políticos prácticos como para ser trasladable al marco político nacional, también suficientemente abstracta para permitir una vinculación con la perspectiva general de algunas de las publicaciones del Banco.

*El contexto de la OCDE: Comparación entre
«Análisis Nacionales»*

Uno de los logros de la Conferencia de la OCDE sobre Crecimiento Económico e Inversión en Educación de 1961 ha sido la institucionalización de encuestas generales de planificación educativa, denominadas oficialmente «Análisis de Políticas Nacionales para la Educación» de los países miembros de la OCDE. Entre 1968 y 1978 la OCDE publicó 16 análisis de 13 de sus países miembros. En 1977 se le pidió a Maurice Kogan que realizase una evaluación general de las experiencias extraídas de los análisis nacionales de los países de la OCDE, y la llevó a cabo «en consulta continua con la Secretaría» (Kogan, 1979). Todos estos análisis nacionales se realizaron en las mismas condiciones organizativas. El procedimiento constaba de cuatro pasos: (1) las autoridades de cada país preparan un informe anual de la situación nacional; (2) se produce entonces la visita de un inspector, que dura entre una y tres semanas; (3) el inspector, hace un informe; (4) se lleva a cabo una reunión de confrontación y revisión de datos.

Respecto a la metodología de los análisis de los países individuales, no puede decirse que se aplicase un enfoque común. Por el contrario, se produjeron en todos los casos procesos de negociación política para acordar la «mezcla» conveniente de personalidades para incluirlas como inspectores, así como la combinación de cuestiones educativas nacionales pertinentes a discutir y analizar.

La comparación de Kogan (1979) se basa en los informes nacionales publicados, los análisis de los países de la OCDE (que contienen los Informes de los Inspectores y las actas de las reuniones de análisis), comunicaciones escritas entre autoridades nacionales y la OCDE de los archivos del Secretariado, entrevistas del autor con administradores educativos nacionales y algunas respuestas a un cuestionario del Secretariado. El autor restringió sus análisis a aspectos comunes a algunos o a todos los países, y a experiencias de aprendizaje de las autoridades nacionales implicadas en estos análisis nacionales. No es sorprendente, por tanto, que Kogan identificase aquellos aspectos que han estado en la «corriente principal» de las actividades de la OCDE, en concreto, la demografía y la economía

como las circunstancias más importantes de sistema educativo en lo que respecta a lo que recibe y a lo que produce; el papel de la investigación educativa y de la planificación del desarrollo y de la política educativa en el cambio de los sistemas de educación, y algunos temas educativos básicos referidos a la estructura y al contenido de los diferentes niveles del sistema educativo.

Kogan critica los análisis nacionales de la OCDE señalando que «los estudios de impacto, el estudio de movimientos institucionales y el de los efectos de las políticas no pueden realizarse, de hecho, a partir de fuentes gubernamentales» (Kogan, 1979, p. 72). En su propio intento de evaluación se encuentra con la misma dificultad. Los análisis nacionales, al ser esencialmente análisis de los gobiernos nacionales, son necesariamente parciales, aunque en diferentes grados. Desgraciadamente, el autor no puede intentar evaluar las diferencias cualitativas y cuantitativas entre los análisis, al tener que explicarlas por sí solo.

Aunque el estudio de política realizado por Kogan, posiblemente por razones de oportunidad política, no es satisfactorio desde un punto de vista metodológico, sugiere que puede ser interesante realizar más investigación en este campo. Las deficiencias del estudio de Kogan ilustran que «un recital» sufre problemas de infraestructura y presiones políticas. Al menos en la versión final publicada, el autor es muy cauto. La investigación sobre políticas nacionales en esta disciplina parece exigir un grupo de trabajo formado por personas procedentes de distintos campos, que sean capaces de llevar a cabo evaluaciones nacionales en profundidad y de soportar las presiones políticas. Queda en el aire, sin embargo, la pregunta de si dicho grupo tendría acceso a la información oficial que se le facilitó a Kogan. La experiencia de la OCDE, en la que los países fuertes bloquearon con éxito las evaluaciones comparadas detalladas, puede ensombrecer un futuro en el que los países del Tercer Mundo tuviesen idéntica capacidad. Cualesquiera que fuesen las implicaciones políticas, sin duda sufrirían las normas metodológicas.

Observación más detallada de los administradores culturales

Nuestra visión panorámica de los estudios recientes de importancia sobre educación comparada y su realización con la política quedaría incompleta si no volviéramos sobre lo que, en las primeras páginas de este capítulo, hemos denominado investigación informal. Tales formas de producción científica e intelectual son al menos tan importantes como las más formalizadas en lo que se refiere a su influencia sobre la tasa y la dirección de los cambios específicos de política de los sistemas institucionales de educación del mundo.

Los estudios altamente analíticos se elaboran normalmente alrededor de teorías y problemas ligados sólo en parte a políticos o políticas específicas. Aportan conclusiones que pueden tener una pertinencia política específica, pero una pertinencia adecuada a participantes muy diferentes en el mundo de la educación, desde líderes mundiales hasta padres y profesores. Estos efectos pueden ser generales, pero tienen tendencia a ser difusos e indirectos. Por ello, participan en el

proceso político de modos muy diferentes, y a menudo a través de la cultura general profesional.

Por otra parte, las políticas específicas y los políticos están sujetos a otras muchas presiones y oportunidades, aparte de los resultados de la investigación sobre una cuestión abstracta y simple. Los estudios sobre casos específicos, pese a su difusa metodología, parecen más adecuados a esta perspectiva. Existe, desde luego, un conjunto diferente de costes y beneficios científicos, y la tradición del estudio es acusada a menudo de parcialidad ideológica, del mismo modo que la tradición formalista es acusada de improcedente.

Nos vamos a limitar aquí a una definición muy resumida de algunas formas de trabajo importantes. Es una característica común a todas ellas su tendencia a conceder una atención considerable a los aspectos culturales de su disciplina educativa, así como a sus contextos nacionales.

Un ejemplo reciente destacado de un tipo de trabajo intermedio (no muy formalizado en absoluto, pero igualmente diferente del caso individual) es el trabajo de Clark (1983). Aprovechando la larga participación del autor en estudios de casos comparados de educación superior en Europa y en Estados Unidos, el libro aborda la cuestión de la interdependencia entre la estructura del conocimiento y de los sistemas de valores académicos, y los aspectos organizativos de las Universidades y los sistemas universitarios. Clark «defiende firmemente una perspectiva interna que se concentra en el marco institucional, la organización regular que lo apoya, lo mantiene y le ayuda realmente a crear el 'momento intelectual'» (Clark, 1983, p. 4).

La fuerte y creciente especialización del sistema de conocimiento se considera la fuerza dominante que moldea el saber académico.

- Materia por materia, la búsqueda académica del progreso conduce a interpretaciones alternativas del mundo. Es la incertidumbre, más que el grial de la verdad, lo que caracteriza las fronteras del conocimiento, y el conocimiento seguirá siendo una materia imperfecta y dividida. Con sus fallos y fisuras, nos vamos acercando a la causa fundamental de las extrañas y abundantes formas en que se organiza el sistema de educación superior (Clark, 1983, p. 276).

Comparando las características de los sistemas universitarios de Estados Unidos, Gran Bretaña, Suecia, Japón, Italia y la República Federal Alemana, el autor debate e ilustra esta idea central, presentando ejemplar de equivalencias funcionales y caracterizando las tendencias específicas de cada sistema.

El énfasis sobre la estructura y la dinámica del sistema cognoscitivo hacen que el autor atienda menos aquellas funciones del sistema universitario no centradas *per se* en la «búsqueda del conocimiento», sino más bien por su aplicación y combinación con problemas no cognoscitivos. Dichas funciones abarcarían al educación *profesional*, los vínculos de los sistemas universitarios con la investigación aplicada y

el desarrollo tecnológico y su participación en la expresión estética y la moral de liderazgo de las comunidades.

Dos paradigmas, que Clark suscribe parecen ser los responsables de esta perspectiva. En primer lugar, su «perspectiva interna defendida firmemente» degrada aspectos como la vinculación y la interpretación de sistemas culturales cognoscitivos y sistemas sociales escasamente administrados. En segundo lugar, estudia los sistemas universitarios del Primer Mundo, y lo hace desde la perspectiva tradicional de la modernización.

Una investigación informal desde el punto de vista metodológico muy estimulante y desafiante desde el punto de vista académico es la investigación cultural y educativa de Mazrui (véase, por ejemplo, Mazrui, 1976; 1978). Conocedor de la historia de la filosofía social europea, además de poseer unos amplios conocimientos del mundo árabe y de las culturas africanas, Mazrui puede ser considerado como un teórico fundamental del «mundo único». Su trabajo demuestra que el conocimiento empírico sobre la interdependencia del mundo único (incluyendo las tendencias y las divisiones que resultan de las distintas formas de segmentación cultural y social coexistentes) y los compromisos morales y políticos universalistas pueden aparecer bajo la forma de disfraces literarios. Para los investigadores educativos del Primer Mundo, su trabajo sobre educación y cultura sugiere que los intentos de superar el etnocentrismo de nuestra forma de pensar y de razonar no significan sustituirlo o descartarlo, sino integrarlo en un concepto generalizado de la moderna cultura mundial. Mazrui ha conseguido dar vida a una forma de sociología de la cultura relacionada con la jerga tecnocrática del Banco y con la retórica de la UNESCO.

Movido por el mismo ánimo, pero con la clara intención de llegar a una audiencia no especializada, está Peccei (1979). Aquí, un grupo de autores (procedentes de los «tres mundos») tratan de explicar en un lenguaje comprensible y popular en qué consisten los retos y las promesas del mundo único en el campo de la educación y de la política educativa.

Finalmente, debemos mencionar otros tipos de producción intelectual. Por ejemplo, el trabajo tipo conferencia patrocinado por instituciones como la Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional o la propia UNESCO. En el clima actual, este tipo de trabajo sigue desarrollándose y extendiéndose. Moviliza el conocimiento y el compromiso de tal forma y hasta tal punto que se ha convertido en un importante «mercado paralelo» de las formas tradicionales de comunicación investigadora. Ciertamente tiene serias limitaciones en algunos aspectos, pero también una faceta importante para estimular y difundir tipos informales de pensamiento e investigación comparada. Veamos dos ejemplos para ilustrarlo:

- La organización de tres conferencias por el Instituto de Educación de la UNESCO sobre programas de postalfabetización en Asia, África y América Latina. Han sido diseñadas para reunir a investigadores interesados y personas que trabajan en el campo para que aprendieran juntos las distintas estrategias y experiencias que aseguren que los participantes en programas de alfabetización y educación de adultos no recaen en el analfabetismo.

- Los esfuerzos de la UNESCO para apoyar y promover los trabajos de reforma curricular en las ciencias sociales y la formación cívica de la enseñanza superior, mediante proyectos y conferencias organizadas conjuntamente con las Comisiones Nacionales de la UNESCO y el Proyecto de Escuelas Asociadas de la UNESCO.

Estos tipos de investigación informal han tenido influencia política. Una vez más, no a través de una conferencia o de un cambio específico de currículo, sino mediante un conjunto combinado de iniciativas. Precisamente debido a que la investigación informal puede ser comprendida por una audiencia política el vínculo de estas producciones intelectuales con la dinámica política específica puede ser mayor y más directo. Por contra, serán proporcionalmente menores y más difusos los efectos producidos por la investigación profesional.

Esto demuestra, por supuesto, que las acciones de la UNESCO, por ejemplo, las de una asociación democrática de Estados, influyen positivamente sobre el clima intelectual de los trabajos que se hacen o se patrocinan. La tendencia general de los últimos diez o quince años implica una influencia política e ideológica más fuerte por parte del Tercer Mundo en los programas de organizaciones como la UNESCO y el Banco Mundial, que lleva a tensiones políticas crecientes con algunos de los Estados industrializados de Occidente, en particular Estados Unidos.

El marco organizativo de la investigación comparada en educación

Hemos revisado algunos de los artículos más importantes de un amplísimo conjunto de literatura. El marco general de la misma y el esfuerzo a ella dedicado refleja claramente la institucionalización de la educación en la escena mundial. La educación, como parte de un proyecto moderno, se supone que algo comparable entre los diversos países. Hay, pues, mucha investigación. Los tipos de investigación encontrados reflejan el modo en que se organiza la institución educativa mundial, por encima del nivel nacional o estatal. No hay una burocracia de control mundial, naturalmente, pero existen muchas estructuras organizativas que influyen en el sistema.

En primer lugar, ha de concederse gran importancia a la comunidad científica internacional en este campo. Esta comunidad tiene una importancia evidente desde el punto de vista técnico al generar personal, datos, modelos de investigación y publicaciones, pero éste es sólo un aspecto de su influencia. Más importante es su papel de comunidad científica al apoyar concepciones teóricas de la educación como institución abstracta, estándar y racionalizada, concepciones que hacen que el estudio comparado parezca útil y necesario.

En la práctica, la teoría educativa se ha ocupado de la comparación a lo largo de su historia. Y la investigación sobre educación comparada se ha llevado a cabo durante muchas décadas. El posterior trabajo comparado sobre educación tiene

un alto nivel de legitimación en todas las principales disciplinas de la investigación social. Así, pues, incluso fuera del círculo estrecho de la educación profesional, hemos tenido ocasión más arriba de describir trabajos muy reconocidos en economía [desde Harbison y Meyers (1964) a Psacharopoulos (1973); 1980; 1981; 1983], psicología (Husen y los estudios de la IEA), sociología (Inkeles, Boudon, 1973 y Clark, 1983), y podríamos fácilmente hacer referencia a la ciencia política y a la antropología.

Uno de los sistemas por los que el análisis racionalista en que se basan los modernos sistemas educativos produce tanta atención comparada es mediante el mantenimiento de las profesiones académicas relacionadas con intereses comparativos a los que se presta gran atención en sus programas. Estas profesiones académicas, incluso organizadas principalmente a nivel nacional, hacen que el trabajo comparativo forme parte de su actividad científica. Por razones científicas, los hallazgos en otros países se consideran a menudo comparables y útiles, y resultan interesantes las diferencias entre países.

Por otra parte, la organización nacional de instituciones científicas, más allá de los propios científicos, comparte idénticas nociones de posibilidad de comparación. Los organismos privados y públicos que financian la investigación han aportado dinero gustosamente al trabajo de investigación comparada y los ministerios de educación consideran los trabajos comparativos como parte de su mandato implícita o explícitamente.

En general, podemos afirmar que el trabajo comparativo en educación no ha tenido que depender únicamente de la existencia de organizaciones *internacionales*. La educación es una institución tan internacional que las organizaciones profesionales académicas y de investigación nacionales han mantenido habitualmente un interés en el trabajo comparativo.

Más allá de la estructura formal (y a menudo nacional) de los campos de investigación científica está la extensa red de relaciones bilaterales entre los países. Existen sistemas de ayuda bilateral y para el intercambio de estudiantes, profesores o investigadores. Estos sistemas apoyan el trabajo comparativo, aunque a menudo de tipo concreto, aplicado o descriptivo adecuado al sistema de vínculos bilaterales. Estos apoyos a la investigación acompañan a la ayuda foránea, y a las estructuras gubernamentales (y fundaciones) que van a la par.

Existe también un creciente sistema mundial de organizaciones internacionales vinculadas en su mayor parte a las Naciones Unidas. Este sistema está resultando cada vez más importante para: 1) establecer los sistemas básicos de estadísticas educativas utilizados por muchos trabajos comparativos; 2) aportar las formas de interacción que estimulen el interés por el trabajo comparativo, y 3) crear directamente y apoyar el trabajo comparativo y el debate sobre temas educativos.

Se ha creado un sistema en expansión, que aporta cada vez más el marco y la perspectiva para los debates sobre educación comparada. Tiene ciertas características que pueden variar la dirección en la que ha de ir la educación comparada. Los organismos internacionales suelen organizarse como asociaciones democráti-

cas de los Estados, con una representación amplia de los países del Tercer Mundo. Esto tiende a ampliar la agenda, la amplitud de percepción de la realidad social y la búsqueda de estrategias de acción e intervención.

Los organismos y programas más importantes de la ONU que trabajan en el campo de la educación son el Banco Mundial y la Asociación Internacional de Fomento (AIF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la UNESCO.

TABLA 8.6

Recursos de los organismos y programas más importantes de la ONU destinados a educación, 1977 y 1981 (en millones de dólares)

	PNUD (*)	Unicef	Banco Mundial	AIF	UNESCO +
1981	52.2	32.3	374.6	360.7	30
1977	29.5	23.2	210.1	78.5	22

(*) Financiación del PNUD de proyectos administrados por la UNESCO, en su mayoría, aunque no exclusivamente, relacionados con la educación.

+ Estimaciones aproximadas del *presupuesto anual regular* dedicado a programas de educación en 1977 y 1980.

Fuente: Informes anuales de los organismos de la ONU.

La Tabla 8.6 muestra los recursos financieros aproximados dedicados a educación por dichas instituciones. Estas inversiones representan el montante de la financiación multilateral externa dedicado a educación, que por su parte supone entre el 20 y 25 por 100 del total de la financiación externa de educación. Entre el 60 y el 70 por 100 de la financiación externa de la educación lo aportan los canales gubernamentales bilaterales.

El PNUD es la única fuente de financiación más importante para asistencia técnica del sistema de la ONU. Fundado en 1965, se creó para ayudar a coordinar la cooperación entre las agencias que operaban en el campo. De hecho, los proyectos financiados han sido administrados por uno o más organismos del sistema de la ONU. El PNUD se financia con aportaciones voluntarias de los países miembros de la ONU comprometidos a realizar conferencias anuales de apoyo, así como otros programas de financiación voluntaria. Durante la pasada década, el valor real de las aportaciones del PNUD se ha estancado. El apoyo del PNUD a los programas de la UNESCO, tanto en general como para educación descendió en términos tanto reales como relativos desde 1972 hasta 1981. En 1972, los gastos del PNUD para la UNESCO fueron del 15 por 100, y en 1981, del 7 por 100, en relación con el gasto total; en dólares reales, la cantidad descendió casi un 50 por 100.

Los grupos de referencia políticos y profesionales del PNUD y su personal de 4.000 empleados en Nueva York, así como un gran número de representaciones regionales y nacionales, son los que deciden sobre financiación y planificación. Lógicamente, no existe contacto con las redes profesionales de la disciplina o de otras afines, o dichos contactos son muy tirantes; estos grupos profesionales suelen estar más cercanos a los organismos y programas individuales especializados.

La UNICEF es también un programa de la ONU que depende de la financiación voluntaria. Es, junto con la UNESCO, muy popular y conocida. Y ha sido siempre gestionado de modo que pudiera obtener una parte importante de su presupuesto de fuentes privadas y no gubernamentales. Desde 1971 a 1980, su presupuesto regular aumentó aproximadamente un 20 por 100 en términos reales, debido a que el rápido crecimiento de las aportaciones privadas y gubernamentales superó con mucho la caída (en términos reales) de la gran aportación americana. La participación de la UNICEF en programas de educación formal data de 1961. Desde 1972-1973, la implicación de la UNICEF en la educación aumentó y se reorientó hacia la educación no formal relacionada con necesidades básicas, procurando llegar a los jóvenes del campo y de los suburbios no escolarizados y tratando de integrar tales esfuerzos con medidas de desarrollo comunitario, apoyo a las familias y programas destinados a la mujer. La UNICEF tiene tradicionalmente vínculos estrechos con la creciente tendencia de la profesión médica interesada en la medicina preventiva en combinación con medidas sociales.

El Banco Mundial y su entidad filial, la AIF difieren en muchos aspectos importantes de la estructura normal de los organismos de la ONU. Una diferencia decisiva es la de que el principio «un Estado, un voto» se sustituye por el principio del voto ponderado, de modo que cada Estado miembro tiene un voto cuyo peso corresponde a su cuota de participación en el capital del Banco (organización similar a la del FMI). En la actualidad, el director ejecutivo americano puede contar con el 20 por 100 de los votos. El Banco (junto con la AIF) es con mucho el organismo de la ONU más importante en cuanto a la aparición de fondos para la educación.

Las actividades propias del Banco Mundial se financian básicamente por medio de fondos de los mercados de capitales de todo el mundo (utilizándolos en competencia libre); el dinero prestado, por su parte, ha de ser utilizado según las reglas comerciales. Los préstamos de la AIF, por el contrario, se conceden libres de interés por un período de cincuenta años (con pagos que comienzan en el decimoprimer año). Los fondos de la AIF, a los que sólo pueden aspirar los países en desarrollo más pobres, han de ser repuestos regularmente mediante compromisos de asistencia oficial al desarrollo de los países donantes. La AIF fue fundada en 1960 como un «compromiso» entre los países en vías de desarrollo, que solicitaban un sistema obligatorio, semejante a un impuesto, para obtener capital para objetivos de desarrollo, y los países industrializados, que propugnaban un «arreglo voluntario».

El Banco Mundial proyectaba un reordenamiento de las prioridades para la década de 1980, pidiendo un mayor hincapié en la educación primaria, en la educación básica no reglada, en los trabajos para el desarrollo del currículo y en el

apoyo al reforzamiento de la planificación general y la capacidad de gestión. En términos generales, esta reorientación se acercaba mucho a ideas propugnadas por la UNICEF y la UNESCO. En general, la cooperación con la UNESCO ha sido considerable y creciente.

El alto grado de integración del personal profesional del Banco en el sector de la educación con la amplia comunidad profesional puede deberse también al grupo profesional dominante en el Banco, formado por economistas de desarrollo. A lo largo del tiempo, este grupo se ha ido fusionando cada vez más con la comunidad profesional internacional. Esto no ha sido así en lo que se refiere a la política real de préstamos y comportamiento del Banco; en este caso, el Banco está bastante influenciado en general por consideraciones políticas. En segundo lugar, nuestra afirmación se refiere esencialmente al Banco de la segunda mitad de la década de 1970 y principios de la de 1980. Queda por ver si el Banco, como organización de préstamo y centro de pensamiento profesional, sobrevive al continuo ataque americano al sistema de la ONU, y si los países de la OPEP y el resto de los países de la OCDE siguen compensando el recorte del apoyo político y financiero estadounidense a la cooperación para el desarrollo bilateral y multilateral.

La UNESCO, finalmente, es un organismo especializado de la ONU característico y «normal», establecido en 1945, con 28 miembros en 1950 y 160 en la actualidad. Cada Estado tiene un voto, y su aportación obligatoria al presupuesto normal se evalúa según una escala «tipo ONU», teniendo en cuenta los ingresos absolutos y relativos del país en cuestión. El presupuesto normal de la ONU ha crecido alrededor de un 40 por 100 en términos reales a lo largo de poco más de un década. Al presupuesto habitual hay que añadir dos tipos de ingresos (y de gastos) extrapresupuestarios, que proceden de los programas de la ONU financiados voluntariamente (por ejemplo, el apoyo al PNUD) y de otras fuentes, que añadieron 220 millones de dólares más al presupuesto normal del período bianual de 1982-1983.

Los proyectos y programas educativos de la UNESCO han sido siempre muy pequeños y diversificados, pero desempeñan un papel básico en las comunicaciones internacionales. Por eso, el Banco Mundial (1980a) reconoce claramente el papel de liderazgo intelectual de la UNESCO en temas de política educativa, más allá de la experiencia más especializada del Banco, y su papel dirigente en los flujos importantes de capital.

En general, la gran expansión del sistema de la ONU en educación ha llevado al correspondiente aumento de la discusión comparada sobre la materia. La antigua base «académica» se ha tambaleado en ocasiones. Y puesto que la nueva organización toma una forma muy descentralizada, gran parte de la investigación comparada producida tiene el carácter de debate común entre países, en lugar de ser una imposición sobre ellos de los diseños investigadores estandarizados. En todo caso, las comparaciones discursivas y casuales que aparecen en los «libros de conferencias» siguen siendo la práctica dominante.

Política

La política educativa se ha vinculado a lo largo de su historia a la investigación científica. Así sigue ocurriendo. Los intercambios entre investigación y política son tan habituales que el análisis es complicado. Las líneas políticas importantes crean una auténtica jungla mundial de estudios. En todo el mundo los grupos de estudios importantes dan lugar a programas y políticas. Todo esto debe considerarse como un complejo conjunto de relaciones de legitimación, y no como una especie de esquema racional. La educación, en primer lugar, es un proyecto científico. Y sigue estando en relación intensa y compleja con la teoría, la investigación y la ideología científica.

CONCLUSIONES

Concluimos nuestro análisis volviendo sobre las cuatro cuestiones de partida. ¿Cuáles han sido las bases y las aportaciones de la investigación comparada sobre educación a la teoría, el método, la organización y la política?

Teoría

La investigación comparada ha sido extraordinariamente común en este campo, ya que se halla enraizada en una teoría mundial y universalista de la modernización, en la que la educación, de tipo estándar, es un elemento central. La idea es reconstruir desde el punto de vista educativo la población nacional y conseguir el progreso. La educación ha sido un ingrediente vital de las ideas sobre el progreso en todas partes. Y la noción de educación que se manejaba ha sido marcadamente homogénea, racionalista y moderna. Tales circunstancias hacían que el trabajo comparativo fuese fácil y al mismo tiempo atractivo.

El trabajo comparativo ha contribuido en gran medida a hacer más complejo el modelo teórico. Ha planteado preguntas sobre el modelo ideológico original sobre modernización, y el escepticismo teórico es ahora mucho más habitual en la disciplina.

Método

La homogeneización mundial de la educación producida en el período actual ha hecho mucho más fácil el trabajo comparativo cuantitativo, e incluso en ocasiones se han recogido datos para él de forma oficial. Pero la misma homogeneización formal planteó muchas preguntas sobre la artificialidad de las cuestiones de investigación y de los análisis producidos. Por tanto, otras tradiciones investigadoras más cualitativas siguen muy presentes en la disciplina.

Organización

El moderno énfasis en la educación racionalizada ha facilitado el trabajo comparativo aportando una cobertura que es tanto institucional como organizativo. Las culturas académicas profesionales apoyan la investigación comparada, y las organizaciones intergubernamentales aportan muchos datos y establecen programas. Funciona asimismo una estructura mundial de información de niveles profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Ascher, W. «New Development Approaches and the Adaptability of International Agencies: The Case of the World Bank». *International Organization*, 37 (3), 1983, pp. 415-439.
- Banco Mundial. *Education Sector Policy Paper*. Washington, DC, Banco Mundial, 1980a.
- *Annual Report 1980*. Washington, DC, Banco Mundial, 1980b.
 - *World Development Report 1980*. Washington, DC, Banco Mundial, 1980c.
 - *World Development Report 1981*. Washington, DC, Banco Mundial, 1981.
 - *Annual Report 1983*. Washington, DC, Banco Mundial, 1983.
- Blaug, M. *Education and the Employment Problem in Developing Countries*. Ginebra, OIT, 89, 1973.
- Boli-Bennet, J. «The Ideology of Expanding State Authority in National Constitutions, 1870-1970», en J. W. Meyer y M. T. Hannan (Eds.), *National Development and the World Systems*, Chicago y Londres, University of Chicago Press, 1979, pp. 222-237.
- Boudon, R. *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Nueva York, Wiley, 1973.
- Carron, G. y Ta Ngoc Chau (Eds.), *Regional Disparities in Educational Development: A Controversial Issue*. Paris, UNESCO, Instituto Internacional para la Planificación Educativa, 1980.
- *Reduction or Regional Disparities: The Role of Educational Planning*. Paris, UNESCO, Instituto Internacional para la Planificación Educativa, 1981.
- Clark, B. R. *The Higher Education Systems: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, University of California Press, 1983.

Conferencia Internacional del Trabajo. *Report VII: Follow-up of the World Employment Conference: Basic Needs*. Ginebra, OIT (sesión n.º 65), 1979.

Dove, L. «How the World Bank Can Contribute to Basic Education Given Formal Schooling Will Not Go Away». *Comparative Education*, 17 (2), 1981, pp. 173-183.

Gallup International/Kettering Foundation. *Human Needs and Satisfaction: A Global Survey*. Princeton, Gallup International, 1977a.

– *Human Needs and Satisfaction: Selected Cross-Tabulations*. Princeton, Gallup International, 1977b.

Galtung, J. «The New International Economic Order and the Basic Needs Approaches: Compatibility, Contradiction and/or Conflict?». *Annales d'études internationales*, 9, 1978, pp. 127-148.

Global 2000. *Der Bericht an den Präsidenten*. Frankfurt and Main, Zweitausendeins, 1980.

Haddad, W. D. *Review of Education Lending, Actual (FY 1974-1978) and Projected (FY 1979-1983)*. Washington, DC, Banco Mundial (mimeografía), 1980.

Harbison, F. y Myers, Ch. A. *Education, Manpower and Economic Growth*. Nueva York, McGraw-Hill, 1964.

Heyneman, S. P.; Farrell, J. P. y Sepúlveda-Stuardo, M. A. «Textbooks and Achievement in Developing Countries: What We Know». *Journal of Curriculum Studies*, 13 (3), 1981.

Heyneman, S. P. y Loxley, W. A. «The Distribution of Primary School Quality Within High and Low Income Countries». *Comparative Education Review*, 27 (1), 1983a, pp. 108-118.

– «The Effect of Primary School Quality on Academic Achievement Across Twenty-nine High and Low Income Countries». *American Journal of Sociology*, 6, 1983b, pp. 1162-1194.

Hicks, N. «Economic Growth and Human Resources». Washington, DC, Banco Mundial (documento interno de trabajo del Banco Mundial n.º 408), 1980.

Hurst, P. «Education and Development in the Third World: A Critical Appraisal of Aid Policies». *Comparative Education*, 17 (2), 1981, pp. 115-255.

Inkeles, A. y Sirowy, L. «Cross-National Comparisons of Student to Teacher Ratios: An Example in Convergence Theory». Informe sobre el proyecto IFG. Stanford, Stanford University (mimeografía), 1979.

– «Convergent and Divergent Trends in National Educational Systems», en R. L. Simpson (Ed.), *Social Forces*, 62 (2), 1983, pp. 137-165.

Inkeles, A. y Smith, D. H. *Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries*. Cambridge, Ma, Harvard University Press, 1974.

- Jamison, D. T. y Lau, L. *Farmer Education and Farm Efficiency*. Baltimore y Londres, John Hopkins University Press, 1982.
- Kelly, G. P.; Altbach, Ph. G. y Arnove, R. F. «Trends in comparative Education: A Critical Analysis», en Ph. G. Altbach, R. F. Arnove y G. P. Kelly (Eds.), *Comparative Education*. Nueva York, Macmillan, 1982.
- King, K. «Dilemmas of Research Aid to Education in Developing Countries». *Comparative Education*, 17 (2), 1981, pp. 247-254.
- Koehl, R. «The Comparative Study of Education: Prescription and Practice». *Comparative Education Review*, 21, 1977, pp. 177-194
- Kogan, M. *Education Policies in Perspective: An Appraisal*. Paris, OCDE, 1979.
- Mazrui, A. *A World Federation of Cultures: An African Perspective*. Nueva York, Free Press, 1976.
- *Political Values and the Educated Class in Africa*. Londres, Heinemann, 1978.
- Mclean, M. «The Political Context of Educational Development: A Commentary on the Theories of Development Underlying the World Bank Education Sector Policy Paper». *Comparative Education*, 17 (2), 1981, pp. 157-162.
- Meadows, D. y cols. *The Limit to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. Nueva York, Universe Books, 1972.
- Meyer, J. W. y cols. «The World Education Revolution». *Sociology of Education*, 50, 1977, pp. 242-258.
- «National Educational Development, 1950-1970: Social and Political Factors», en J. W. Meyer y M. T. Hannan (Eds.), *National Development and the World Systems*. Chicago y Londres, University of Chicago Press, 1979, pp. 85-116.
- Myrdal, G. *Asian Drama: An Inquiry Into the Poverty of Nations*. Nueva York, Pantheon, 1968.
- Naciones Unidas. *Statistical Yearbook, 1949-1950*. Nueva York, Naciones Unidas (publicado anualmente desde 1951), 1949-1950
- Nauman, J. *UNO. Weltprobleme und öffentliche Meinung in der Bundesrepublik Deutschland-Oder: Bemerkungen zum Thema «Verwandeln und Weltgesellschaft»*. Berlín, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1983.
- Oficina Internacional del Trabajo. *Employment, Growth and Basic Needs: Tripartite Conference on Employment, Income Distribution and Social Progress and the International Division of Labour*. Ginebra, OIT, 1976.
- *Meeting Basic Needs: Strategies for Eradicating Mass Poverty and Unemployment. Conclusions of the World Employment Conference 1976*. Ginebra, OIT, 1977.

- *Bibliography of Published Research of the World Employment Programme*. Ginebra, OIT, 1979.
- Parson, T. y Platt, G. *The American University*. Cambridge, Ma, Harvard University Press, 1973.
- Peccei, A. (Ed.), *Das menschliche Dilemma: Zukunft und Lernen*. Viena, Molden, 1979.
- PNUD. *Background Paper for the 1982 Pledging Conference*. Nueva York, PNUD/6Add. 2, 26 de abril, 1982.
- Postlethwaite, T. N. y Lewy, A. *Sannotated Bibliography of IEA Publications, 1962-1978*. Estocolmo, IEA, University of Stockholm, 1979.
- Psacharopoulos, G. *Returns to Education: An International Comparison*. Amsterdam, Elsevier; San Francisco, Jossey-Bass, 1973.
- «Higher Education in Developing Countries: A Cost-Benefit Analysis». Washington, DC, Banco Mundial (documento interno n.º 440), 1980.
- «Returns to Education: An Updated International Comparison». *Comparative Education*, 17 (3), 1981, pp. 321-341.
- «Educational Research at the World Bank». *World Bank Research News*, 4 (1), 1983, pp. 3-17.
- Psacharopoulos, G. y Sanyal, B. C. *Higher Education and Employment: The IIEP Experience in Five Less Developed Countries*. Paris, UNESCO/IIPE (Fundamentals of Educational Planning, n.º 32), 1981.
- Ramírez, F. O. y Boli-Bennet, J. «Global Patterns of Educational Institutionalization», en Ph. G. Altbach y cols. (Eds.), *Comparative Education*, Nueva York, Macmillan, 1982, pp. 15-36.
- Ramírez, F. O. y Meyer, J. W. «Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System». *Annual Review of Sociology*, 6, 1989, pp. 369-399.
- «Comparative Education: Synthesis and Agenda», en J. F. Short (Ed.), *The State of Sociology: Problems and Prospects*, Beverly Hills, Sage, 1981, pp. 215-238.
- Ramírez, F. O. y Rubinson, R. «Creating Members: The Political Incorporation and Expansion of Public Education», en J. W. Meyer y M. T. Hannan (Eds.), *National Development and the World System*, Chicago y Londres, University of Chicago Press, 1979, pp. 72-82.
- Ramírez, F. O. y Weiss, J. «The Political Incorporation of Women», en J. Meyer y M. Hannan (Eds.), *National Development and the World System*, Chicago y Londres, University of Chicago Press, 1979.
- Rosier, M. (Ed.) *IEA: Activities, Institutions and People*. Oxford, Pergamon Press, 1983.

Sanyal, B. C. *Higher Education and Employment: Some Aspects of the IIPPE Research Project*. Paris, UNESCO/IIPPE (IIPPE documento especial, n.º 62), 1981.

Schmidt, H. *Vergleichende Erziehungswissenschaft 1945-1980: Bibliographie des deutschsprachigen Schrifttums zum Schul und Bildungswesen ausserdeutscher Sprachgebiete*. Duisburg, Verlag für Pädagogische Dokumentation, 1981.

Spaulding, S. «Needed Research on the Impact of International Assistance Organizations on the Development of Education». *Comparative Education*, 17 (2), 1981, pp. 207-213.

Thorbecke, E. «The Employment Problem: A Critical Evaluation of four ILO Comprehensive Country Reports». *International Labour Review*, 107, 1973, pp. 393-423.

Treffgarne, C. «The World Bank on Language and Education: A Lot More Could Be Done». *Comparative Education*, 17 (2), 1981, pp. 163-179.

UNESCO. *Basic Facts and Figures*. Paris, UNESCO, 1952.

– *Statistical Yearbook, 1963*. Paris, UNESCO, 1963.

– *UNESCO 1979-1980, Report of the Director General*. Paris, UNESCO/22C3, 1981.

– *Statistical Yearbook, 1982*. Paris, UNESCO, 1982.

UNESCO General Conference. *Draft Medium-Term Plan (1984-1989)*. Paris, UNESCO, 1982.

UNESCO-UNICEF Cooperative Programme. *Index and Reading Guide: Appendix III. Notes and Comments*. Paris, UNESCO, 1982.

UNICEF. *Unicef Annual Report, 1982*. Nueva York, Naciones Unidas/UNICEF, 1982.

Wanner, R. E. «UNESCO: An Introduction to Its Education Programme». *Comparative Education Review*, 26 (3), 1982, pp. 420-434.

Weiler, H. N. *Knowledge and Legitimation: The National and International Politics of Educational Research*. Claude A. Eggerstsen Lecture. Comparative and International Education Society (CIES). Atlanta, 18 de marzo (mimeografía), 1983.

– «Politics of Educational Reform», en R. L. Merritt y A. J. Merritt (Eds.), *Innovation in the Public Sector*, Beverly Hills, Sage, 1985, pp. 167-212.

EDUCACIÓN, CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICA PÚBLICA:
UNA CRÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN COMPARADA

LESLIE C. ELIASON (*)
INGEMAR FÄGERLIND (**)
RICHARD L. MERRITT (***)
HANS N. WEILER (*)

DOS TRADICIONES INVESTIGADORAS,
UN SOLO ÁMBITO POLÍTICO

La ahora abundante investigación comparada sobre la educación se ha centrado fundamentalmente en cuestiones referentes a la política y al proceso educativo en sí mismo. Muchos de estos estudios sólo son comparados incidentalmente, o bien se basan en datos de pocos países. No obstante, también hay proyectos de investigación extraordinarios, con datos muy desarrollados y formalmente comparables relativos a un elevado número de países. Merecen destacarse en esta categoría los elaborados análisis explicativos de la UNESCO sobre datos de escolarización de más de 100 países, la investigación de la *International Piagetian* sobre las medidas del desarrollo cognitivo y el sistema de datos de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, siglas inglesas). Al tratarse de un programa de investigación en marcha de casi dos décadas de duración, el proyecto IEA incluye numerosas medidas del rendimiento individual, factores relativos a las escuelas y los profesores, datos sobre los antecedentes de los alumnos, y diversas características de la educación nacional que cubren más de 25 países. El sistema de datos de la IEA ha sido calificado como «uno de los modelos comparados de ciencias sociales más completos existentes en cualquier ámbito de la política».

Así como la tradición investigadora sobre la educación ha experimentado una fuerte expansión, la investigación sobre la política educativa organizada sigue siendo una vertiente menos desarrollada de los estudios comparados.

(*) Universidad de Stanford.

(**) Universidad de Estocolmo.

(***) Universidad de Illinois en Urbana - Champaign.

Capítulo de la obra *Comparative Policy Research. Learning from Experience*, compilada por Meinolf Dierkes, Hans N. Weiler y Ariane Berthoin Antal (Hants, Reino Unido, Gower, 1987, pp. 244-261). Se traduce y reimprime con la autorización de los autores.

Esta vertiente tiene como objeto el proceso de toma de decisiones y la «política» de las actividades políticas. En el campo de la educación, esto incluye el análisis de los factores sociales que afectan a la política educativa, de sus éxitos y fracasos, del impacto de la política sobre el comportamiento educativo y de los continuos dilemas a los que se enfrenta el sistema educativo. La división entre «investigación pura» e «investigación de la política» en el campo de la educación comparada presenta diferencias más acusadas que en la mayoría de las restantes áreas de la política pública. La política estatal organizada en materia de educación puede tener relación o no con lo que sucede en el proceso educativo. La política tiene muchas otras fuentes de origen aparte de los problemas educativos y del estado de los conocimientos técnicos o científicos sobre el proceso educativo, y es corriente que no estén muy claros sus efectos sobre los problemas conocidos. Esta relativa desconexión organizativa entre el nivel más alto de la política o la organización educativas y la actividad habitual del sistema educativo, por mucho que sea objeto de debate, no ha sido superada aún. El estudio de la educación y el de la política educativa siguen siendo relativamente diferentes.

Como consecuencia, el capítulo precedente representa un intento relativamente infrecuente en el campo de la investigación comparada sobre la política educativa. Trata de aportar un marco para entender la evolución reciente de la investigación sobre la educación y sobre la política educativa utilizando la perspectiva de la «sociedad mundial». Los autores consideran las distintas cuestiones que han aparecido en la escena internacional en el campo de la política, a la luz de tres periodos históricos en los que la modernización ha tenido significados e implicaciones distintos para la política educativa. Las organizaciones internacionales que han aportado una base para la investigación y para las inversiones en materia de educación y de política educativa han tenido que modificar su grado de implicación tanto en la creación como en la respuesta a las reorientaciones que han sufrido nuestras ideas acerca del papel de la educación en la modernización y en el desarrollo. La acentuación de los efectos individuales se ha visto apoyada por proyectos internacionales de investigación como el de la IEA. De esta suerte, la investigación comparada internacional se ha centrado, sobre todo, en el modo de alcanzar los objetivos del desarrollo nacional a través de la transformación del individuo dentro del sistema educativo formal. Otras fuentes de datos proporcionan al investigador datos agregados sobre la educación y sobre sus relaciones con otras variables del «sistema social» (utilizando terminología del sistema de acción) tales como el crecimiento económico (medido, por ejemplo, por el cambio del PNB *per capita*), las tasas de alfabetización, las tasas de movilidad social y del mercado de trabajo, etc. Aunque este tipo de estudios suponen una investigación educativa «pura» sobre el proceso de aprendizaje, prestan atención también a la política en un sentido más bien estricto. Hacen hincapié en las medidas empíricamente idóneas que pueden analizarse utilizando técnicas multivariadas. La amplia utilización de modelos generados por ordenador en la investigación social y económica ha afectado también a la investigación educativa. No obstante, lo que se ha ganado en sofisticación analítica puede oscurecer la exis-

tencia de grandes diferencias entre los distintos contextos nacionales, hechos y restricciones estructurales. Lo que parece igual a la vista de las cifras e informaciones estadísticas puede proceder de realidades muy diferentes.

El lector ha obtenido, asimismo, un cuadro de participación de las organizaciones internacionales en la promoción de los objetivos de desarrollo a través de la educación y de la investigación educativa. La utilización del marco de «un único mundo» refuerza el papel de las organizaciones internacionales como base de la investigación comparada, y oscurece potencialmente la importancia de los esfuerzos nacionales dirigidos a abordar las cuestiones educativas tanto a través de la investigación pura como de la investigación de la política. De hecho, muchos de los datos descriptivos y de las investigaciones referentes a países concretos presentan una orientación comparada. Y existen ejemplos de difusión de datos nacionales de investigación sobre la educación y sobre las opciones de política educativa que presentan un carácter transfronterizo.

Debido quizá al especial interés que ha mostrado la comunidad investigadora internacional en materia educativa por la modernización y el desarrollo, la mayoría de los debates al respecto han respondido también a esta orientación. La consideración del desarrollo de las sociedades capitalistas y de las socialistas como tipos similares del proceso de modernización puede llevar a error. Sin una comprensión más profunda de la naturaleza de los Estados capitalistas y socialistas, se pueden hacer falsas interpretaciones. No existe justificación analítica ni teórica para difuminar la distinción entre unas y otras al analizar las sociedades desarrolladas y las que están en vías de desarrollo, sin tener en cuenta las relaciones de dependencia entre Estados e instituciones (Fägerlind y Saha, 1983).

Aparte de identificar las concepciones en pugna sobre la modernización y el desarrollo, hay que elaborar los supuestos subyacentes en estos enfoques. Los supuestos teóricos que subyacen en todos los estudios mencionados en el capítulo anterior se basan, sin duda, en la bondad de la lucha por el equilibrio y la armonía social. Y así como el tema de la modernización tiene un carácter predominante tanto en los tratamientos recientes como en la historia de la investigación educativa, apenas se ha debatido el modelo de desarrollo con el que han trabajado los investigadores. Es posible que incluso la organización de las cuestiones importantes del capítulo anterior se base en un modelo de crecimiento económico lineal. Si no nos limitamos a preguntar qué tipo de modernización, de modernidad y de desarrollo se quiere, sino que tratamos de determinar por qué se desea el desarrollo, el debate se sitúa a un nivel que oscurece las cuestiones estrictamente referentes a la política educativa del Tercer Mundo. No obstante, las organizaciones internacionales comprometidas en la financiación del desarrollo, incluido el desarrollo de los sistemas educativos, han concebido la inversión en educación como una prioridad, debido en gran parte al efecto combinado de la creencia predominante en la relación entre el individuo, la escuela y la sociedad, y de los resultados de las investigaciones patrocinadas por ellas mismas. En el capítulo anterior se nos han aportado

indicios de la enormidad de la tarea aún pendiente: reunir una amplia variedad de hallazgos de investigación, publicaciones académicas y debates sobre la política pública en un resumen global del estado actual de los conocimientos en materia de investigación educativa que refleje además adecuadamente los temas y cuestiones aún pendientes de resolver o incluso de plantear. Este resumen nos serviría de base para evaluar la relevancia de lo que sabemos hasta ahora respecto a los problemas de política que hemos de tratar de resolver ahora y en el futuro. Un estudio amplio nos permitiría, asimismo, captar los problemas que no es fácil resolver por la simple relación de causalidad, que las autoridades públicas tratan de desencadenar. La intervención del Estado podría alterar las condiciones previas que son importantes en la interacción entre profesor y alumno, entre el individuo y el sistema educativo y entre la sociedad y el aprendizaje.

Más allá de estas preocupaciones, que quedan restringidas al aspecto de la política educativa, aportaría cierta luz un resumen más general que incluyera el estudio de los procesos de esta misma política educativa (como el desarrollo, decisión, aplicación, evaluación y productos sociales de la política educativa). Como poco, los estudios de casos sobre la educación, si se agruparan de forma significativa, nos dirían algo acerca de si esta última, como ámbito, difiere de otras áreas de intervención del Estado. ¿Nos dicen algo los éxitos y los fracasos de la política educativa de los países desarrollados y subdesarrollados sobre la eficacia de la acción del Estado en condiciones de desarrollo diferentes? ¿O hay aspectos de la política educativa que hacen de ésta un área de la política pública rara o excepcional?

La investigación sobre los sistemas educativos está metodológicamente muy desarrollada y representa uno de los métodos de análisis de datos cuantitativos más avanzado. Es posible hacer comparaciones cuantitativas de medidas formalmente similares durante amplios períodos: lo mismo ocurre con los estudios multinivel, en los que se recogen datos de diferentes individuos, escuelas y países. Este grado de desarrollo metodológico ha sido posible debido a la construcción de los sistemas educativos de todo el mundo a partir de modelos relativamente homogéneos, lo que permite su comparabilidad, al menos superficialmente. Los alumnos de tercer grado son tratados como un grupo más homogéneo de lo que sería el conjunto de los niños de diez años. Las sociedades han organizado sus sistemas educativos en torno a niveles similares, con categorías formales sensiblemente semejantes. El alto nivel de codificación educativa a escala mundial permite, asimismo, la utilización de métodos simplificados de recogida de datos sobre grandes grupos de alumnos, profesores y escuelas. Los organismos educativos nacionales e internacionales recogen ya grandes cantidades de datos sobre estos sistemas homogéneos. La investigación educativa discurre paralela a un sistema organizativo ya existente y de alcance mundial que actúa como una extraordinaria máquina de recogida de datos. Cualquier investigador puede sentarse en su despacho de la Universidad con un ordenador personal y realizar la modelación estadística más avanzada de la expansión educativa en más de 100 países, o comparar la tasa de

alumnos por profesor a través del tiempo en esos mismos países. Con el banco de datos de la IEA, el investigador puede organizar análisis de aspectos extremadamente complejos: por ejemplo, puede investigar el distinto impacto de la calidad de la escuela sobre el rendimiento de los alumnos de estatus alto y bajo, y observar si la relación mencionada, de existir, varía entre los países ricos y los pobres.

La investigación sobre los procesos de la política educativa tiene raíces teóricas y fuentes diferentes que la investigación educativa «pura». Está vinculada a los ámbitos generales del análisis de la política, de la teoría organizativa y de la teoría de la toma de decisiones, que no tienen nada que ver con los aspectos característicos de la educación. Los estudios sobre la toma de decisiones en el campo educativo, debido quizá al extraordinario contexto nacional e internacional de la educación, han contribuido mucho al éxito que han alcanzado las teorías modernas de la organización y de la toma de decisiones en la superación de los modelos racionalistas primitivos. Su temario sigue reflejando aspectos referentes a la complejidad del entorno que son cada vez más significativos para todas las organizaciones: presiones externas en favor de la responsabilidad, la participación, la legalización y la respuesta ideológica, así como choques de deslegitimación pública y de limitación de los recursos. Se presta mucha atención a la política educativa, y no sólo como un paso hacia la acción, sino también como una legitimación.

IDENTIFICACIÓN DE LOS DILEMAS DE LA ACTUACIÓN DEL ESTADO EN MATERIA DE EDUCACIÓN

Uno de los frutos más valiosos que se pueden obtener de una revisión completa de la investigación comparada sobre la educación y sobre la política educativa es la identificación de ciertos problemas comunes y recurrentes. Una breve revisión de la política educativa, incluso estrictamente limitado a los países desarrollados, revela la existencia de una serie de dilemas con los que se enfrenta el sistema de política educativa, entre los que se incluyen los distintos aspectos a los que han hecho frente generaciones enteras de responsables de la formulación de las políticas en el campo de la educación.

Educación de masas frente a educación elitista: el dilema del acceso

El primero de ellos es el dilema de decidir quién debe recibir qué tipo de educación. ¿Tienen los individuos capacidades de aprendizaje diferentes? Si es así, ¿están relacionadas estas dotaciones con características agregadas tales como el sexo, la raza y/o la clase social, se la defina como se la defina? Todas éstas son preguntas que ha de responder la investigación educativa «pura».

Si la respuesta a cualquiera de ellas es afirmativa, ¿qué ha de hacer al respecto el sistema educativo? El pensamiento liberal anglosajón se remontó al

siglo XVII, bebió después en las fuentes de Rousseau, Jefferson, Mill y otros, y señaló como respuesta que, al menos en principio, es el ambiente y no la herencia la variable clave que determina la capacidad de aprendizaje de los individuos y que, dada la igualdad de oportunidades para la educación formal, todos los niños, sea cual sea su bagaje, tienen posibilidad de éxito escolar. Los conceptos consiguientes sobre la educación pública, iniciados en Estados Unidos en la década de 1780, perseguían la aplicación de la teoría expresada. Aun cuando los ideales de la educación para todos y de una igualdad de oportunidades que conduzca a una igualdad de éxitos no se han conseguido plenamente en ninguna parte, los datos estadísticos disponibles revelan que se habían conseguido grandes avances antes de que se expandiera el pensamiento socialista y de que se institucionalizase una versión del mismo en la Unión Soviética.

Fines sociales de la educación: el dilema de los fines en conflicto

La «herejía» socialista mencionada en el capítulo anterior, de serlo, consistía en suponer que la política educativa puede utilizarse para cambiar, y no ya para reforzar, el sistema social existente. Así, tenemos un segundo dilema, el de determinar los fines sociales que deben alcanzarse mediante las instituciones educativas. Este dilema se ha planteado de diversas formas. Por citar sólo dos ejemplos, en la Alemania de la posguerra, los reformadores aliados procuraron utilizar las escuelas como instrumento para «democratizar» el país (y en el proceso se enfrentaron a la paradoja de tener que usar métodos autoritarios para conseguir objetivos democráticos), y en los Estados Unidos los reformadores de las décadas siguientes introdujeron el transporte escolar, eliminaron el seguimiento y adoptaron otras medidas para convertir las escuelas públicas en instrumento de lucha por la causa de la integración racial. Los críticos de ambos programas han señalado que tales acciones no suelen ser eficaces, y que hay mejores modos de lograr el cambio social. Además, argumentan que la utilización del sistema educativo para inducir el cambio social tiene un coste, relacionado con la capacidad del sistema educativo para alcanzar fines tradicionales, tales como la selección y la formación para el liderazgo. Al mismo tiempo que hay quien aplaude este logro, debe reconocerse que la sociedad necesita que dicha función se lleve a cabo y que, de no hacerlo la escuela, la sociedad buscará su consecución en otro lado.

Tradición frente a «relevancia» del contenido: el dilema del currículo

El tercer dilema lo genera el problema referente a lo que se ha de enseñar en las escuelas. Por un lado, está la tensión entre las preocupaciones tradicionales y las nuevas preocupaciones. De tiempo en tiempo, nuestro interés se ve atraído por temas que hasta entonces apenas habían recibido atención. Antes de que el movimiento de los derechos civiles tomara cuerpo en la década de los 50 en Estados Unidos, el «negro» era el americano olvidado. Aunque la so-

ciudad había velado las importantes aportaciones de los americanos de color, la realidad, tal como advertimos entonces, era que éstos habían desempeñado un papel de vital importancia en el desarrollo de la nación americana. Del mismo modo, el movimiento feminista puso de manifiesto que ha habido artistas, escritoras, pensadoras y mujeres de acción a las que nuestras historias habían ignorado o apartado de nuestra conciencia y de nuestros libros de texto. Como ejemplo final, recordemos el informe del Consejo de Investigación sobre Ciencias Sociales de Estados Unidos (Macridis, 1965), que señaló nuestra concentración provinciana en los acontecimientos políticos del Primero y el Segundo Mundos, mientras que ignorábamos los del Tercero. En el decenio siguiente se desplegaron intensos esfuerzos para ampliar nuestro concepto de la política comparada. Con estos ejemplos se pretende indicar que lo que enseñan los sistemas educativos va a la zaga de los cambios de definición sociales respecto a lo que es importante, hasta que finalmente se adapta a ellos. Los políticos se ven apremiados entre el rígido y persistente enfoque de lo tradicional (hay quien habla de la visión clásica de la educación liberal) y las presiones de los que piden a gritos la relevancia del currículo.

Enseñanza de marcos sociales alternativos: el dilema de la socialización

Del mismo modo que existen tensiones entre los viejos y los nuevos conceptos sobre lo que se debe enseñar, se produce una tensión respecto al marco social apropiado para las cuestiones de contenido. Las sociedades han utilizado tradicionalmente la escuela para «socializar» al niño en su configuración cultural y política. Los gobiernos de algunos nuevos Estados han adoptado incluso una estrategia basada en la utilización deliberada de instituciones públicas como las escuelas y la milicia para conseguir la «integración» nacional. Esta orientación nacional (o en algunos casos subnacional) ha sido tan fuerte que incluso les ha resultado difícil pensar en cualquier otra.

La idea de «un solo mundo», difundida en Estados Unidos durante los años 40, desató la ira de los políticos electos de finales de esa misma década cuando fue asumida por los libros de texto de la UNESCO utilizados en California y en otros muchos lugares. Por lo demás, es dudoso que la atención prestada en los libros de texto alemanes, franceses y de otros países a la idea de la Comunidad Europea predispusiera a los ahora adultos, y entonces escolares, a aprobar disposiciones sobre cuestiones como la producción de vino y de cerveza, que afectan negativamente a la vida diaria o a la economía de su propia nación. Dadas estas experiencias y otras similares, se diría que es prematuro prever que la perspectiva de «un solo mundo» vaya a dominar pronto lo que se enseñe en las escuelas de todo el mundo.

Este tercer dilema común de la educación demanda intensamente la atención de los científicos sociales y de los políticos. ¿Qué camino toman estos últimos al formular las políticas educativas? En el capítulo precedente se esboza una de las tendencias de la investigación transnacional sobre esta cuestión. Los

estudios revisados en él presentan una orientación esencialmente sociológica. Operacionalizan las cuestiones clave que se van a examinar y buscan datos cuantitativos para comprobar las proposiciones resultantes que enlacen los *inputs* y los *outputs*. Estos estudios transversales, y en parte longitudinales, han dado lugar a hallazgos sorprendentes. Por ejemplo, entre los países en vías de desarrollo, «un incremento de 20 puntos porcentuales en la tasa de alfabetización va asociado a una tasa de crecimiento de 0,5 puntos» (Hicks, 1980). Además, muchos de estos hallazgos tienen una significación política evidente. De acuerdo con ellos, si se quiere mejorar la tasa de crecimiento nacional, lo que hay que hacer, *ceteris paribus*, es mejorar la capacidad de acceso de la población a la educación primaria.

Igualmente importante, sin embargo, es la cuestión de cómo ir de un punto al otro. ¿Cuál es el mecanismo que transforma los *inputs* en *outputs*, y cómo opera? Se trata en lo esencial de una pregunta política. Aunque no pretendemos diseñar aquí un modelo transnacional válido del proceso de formulación de las políticas en el campo de la educación, ni siquiera modelos parciales de estos aspectos clave, sí podemos señalar, mediante la especificación de algunas dimensiones del proceso (siguiendo a Merritt y Coombs, 1977), la necesidad de desarrollar tales modelos, así como las barreras que han dificultado la tarea.

INVESTIGACIÓN COMPARADA SOBRE LA EDUCACIÓN: ESTUDIO DEL PROCESO DE LA POLÍTICA PÚBLICA

La mayor preocupación actual por el proceso o los mecanismos de la política pública plantea cuestiones relativas a la secuencia, los actores, los factores ambientales, las intenciones y las consecuencias de la actividad política. Para responder a las preguntas por el cómo y el por qué de la formación y la aplicación de la política educativa, tenemos que considerar los procesos por los que se legitima ésta. Entre las cuestiones implícitas que hemos de tener en cuenta figuran algunas, que examinamos a continuación.

Articulación de los problemas y establecimiento del temario

En primer lugar está la tarea relativa a la inclusión de los temas en el temario de los políticos. No resulta fácil. La mayoría de los políticos asumen otras muchas responsabilidades y tienen otros motivos de preocupación. Siguiendo la máxima de que «si no se ha roto, no lo arregles», sienten menos interés por profundizar en el sistema educativo para identificar nuevos problemas, que por resolver las cuestiones potencialmente explosivas. Aun cuando resulte posible atraer su atención hacia los temas educativos, es posible que por esas y otras razones prefieran no comprometerse en cuestiones específicas, y mostrar simplemente un apoyo general a la intervención del Estado en la oferta de las oportunidades educativas.

Además, muchos individuos y grupos relacionados con el sistema educativo (administradores escolares, investigadores educativos, políticos electos, profesores y sindicatos de enseñantes, padres, editores de libros de texto, los propios alumnos y otros grupos) intentan en algún momento transformar sus percepciones de los problemas en temas que deban ser tenidos en cuenta por los políticos. La proliferación y el carácter parcialmente contradictorio de estas pretensiones provocan distorsiones en el sistema, que plantean dificultades a los políticos para escuchar los mensajes relativos a las necesidades socialmente sentidas y que, de este modo, les invitan a ignorar las pretensiones en pugna.

*Búsqueda de información relevante:
utilización de la investigación en el proceso de la política pública*

Una vez que los políticos han tomado conciencia de un tema, se plantea la tarea de buscar la información que les ayude a entenderlo y les indique qué han de hacer para resolverlo. Aparecen aquí dos aspectos. El primero consiste en definir la propia situación de formulación de la política. ¿Cuál es la sustancia y la validez de las pretensiones en conflicto? ¿Cómo ven el tema los grupos situados fuera del sistema educativo y dónde lo sitúan en su propia lista de prioridades? ¿Cuál es la fuerza política respectiva de los distintos actores? ¿Qué sabemos sobre temas similares planteados en el pasado, esto es, cómo se resolvieron y hasta qué punto fueron efectivas las soluciones? ¿De qué recursos se dispone para encontrar una solución al problema? El segundo aspecto relacionado con la recogida de información concierne a la búsqueda de soluciones plausibles. No se trata tan sólo de la tarea creativa de reconceptualizar el problema para poder solucionarlo, sino también de evaluar los costes económicos, políticos y de otro tipo, así como los beneficios que puedan resultar de la aplicación del conjunto determinado de soluciones.

Si revisamos históricamente la utilización que se ha hecho de la investigación sobre este tipo de cuestiones en el proceso real de la política, descubriremos algunas tendencias inquietantes. La tradición de la investigación comparada sobre la educación, tal como hemos explicado, está estrechamente vinculada a los profundos cambios educativos ocurridos en las últimas décadas. La educación es, en parte, un bien científicamente creado y justificado en el mundo moderno. La red de vinculaciones que conectan la educación y la investigación, en ambas direcciones causales, es tan elaborada y compleja que resulta difícil de analizar. Las decisiones a cualquier nivel educativo, desde los padres y los alumnos, pasando por los docentes y la administración a variados niveles, se ven afectadas por una investigación educativa que fluye por canales muy distintos, entre ellos la prensa escrita y las corrientes informales de opinión.

La densidad y la inexistencia de lagunas en esta red de vinculaciones significa en rigor que los hallazgos de investigación concretos obtenidos en estudios importantes tienen menos probabilidades de afectar específicamente a

la política de lo que cabría esperar. El proceso por el que las concepciones científicas de las comunidades profesionales, basadas quizá tanto en los valores y creencias de sus miembros como en hallazgos reales, fluyen hacia el entorno educativo, es más general. Es, además, un proceso bidireccional, ya que los supuestos científicos, los valores científicos e incluso (a través de los procesos habituales de selección científica) los hallazgos científicos se elaboran en cierto modo para que se adapten al temario educativo. Es fácil pensar que existan hallazgos científicos sólidos que queden «desconocidos» por efecto de procesos políticos y culturales.

Esta situación afecta particularmente a la investigación comparada más elaborada y formalizada. No es probable que los hallazgos concretos tengan un gran impacto político. En primer lugar, la base de datos de esta investigación descansa sobre un sistema internacional de conocimientos ya institucionalizado. A menudo se ha decidido sobre los temas antes de que se hayan generado los resultados de la investigación. En segundo lugar, los ciclos de cambio de las cuestiones educativas son muy rápidos: apenas se ha completado un estudio cuidadoso, cuando ya han cambiado el temario educativo mundial. Ahora bien, esta tradición investigadora tiene gran impacto sobre los temarios y formulaciones, aunque no lo tengan sus hallazgos. Toda la importancia concedida a escala internacional al acceso a la educación y a su igualación, por ejemplo, aparece estrechamente vinculada al debate intelectual sustentado en la investigación sobre la igualdad y la desigualdad de oportunidades. Y a largo plazo se puede afirmar que, a través de los mecanismos masivos aunque indirectos de la comunicación educativa mundial, el conocimiento de una comunidad profesional afecta poderosamente al clima de la política educativa. Esos vínculos están tan firmemente institucionalizados que oscurecen los impactos concretos y más racionalistas.

Las tradiciones investigadoras más informales en materia de educación pueden tener de hecho un impacto más inmediato sobre la política, aunque carezcan de la fuerza acumulada de una ideología científica mundial. Las discusiones internacionales concretas de los expertos mundiales, publicadas a menudo de una forma que difícilmente cabe considerar como auténtica investigación, y menos comparada, se convierten en vehículo de un discurso político más concreto. Los conocimientos que se alcanzan en este tipo de literatura pueden tener un impacto político considerable sobre los participantes y sobre otras personas cuando devuelven a la política inmediata entornos y temas que constituyen su punto de origen.

*Propuesta de opciones políticas y elección entre ellas:
naturaleza del proceso de la política pública*

En nuestro examen de la política educativa hemos asumido hasta ahora un modelo de toma de decisiones lineal en el que se articula cada problema: se recoge la información relevante acerca de los distintos aspectos del problema,

se consideran, explican y comprueban los posibles modos de manipular las relaciones entre las variables relevantes y, finalmente, se identifican las posibles soluciones y se hace una selección basada en criterios de elección racional. En otras palabras, se evalúan las propuestas a la luz de su eficacia y eficiencia predecibles para conseguir los fines deseados. En tal concepción del proceso de la política se supone que las preferencias de los individuos, grupos, organizaciones, burócratas y políticos, interesados o afectados, se conocen o se pueden conocer, y que pueden agregarse sin ambigüedades para generar un conjunto lógico de fines. Una vez conocidas y agrupadas dichas preferencias, pueden evaluarse explícitamente las opciones de política en función de su capacidad para maximizar la consecución de los fines perseguidos.

Aunque este modelo ideal se utiliza como constructo heurístico y analítico para estudiar los procesos de formación de las políticas públicas en muchas áreas, la experiencia real de la acción política ha demostrado las limitaciones que implica. Los estudios sobre política han dado lugar a importantes modificaciones de esta forma de concebir la toma de decisiones. Lindblom (1959) ha comprobado que el proceso refleja un enfoque incremental, en el que los constructos existentes sobre las políticas se van refinando y adaptando sobre la base de la experiencia y a través del método de las «comparaciones sucesivas limitadas». Esta descripción del proceso de la política da a entender que el análisis de las alternativas, resultados y valores adolece de graves limitaciones si lo comparamos con un modelo racional ideal.

Llevando más allá la crítica, Cohen y cols. (1972) propusieron un modelo con arreglo al cual las propiedades de la formulación de políticas, que «son particularmente conspicuas en organizaciones públicas, educativas e ilegítimas», se describirían mejor como una «anarquía organizada». Los tres rasgos principales de estas organizaciones que afectan a la toma de decisiones son la problematicidad de las preferencias, la falta de claridad de la tecnología y la fluidez de la participación. En otras palabras, las burocracias educativas funcionan mediante preferencias incoherentes y mal definidas, a través de procedimientos y procesos mal comprendidos por los participantes, que por su parte son incoherentes e impredecibles respecto al tiempo y el esfuerzo que despliegan en el proceso de toma de decisiones políticas. El resultado es un modelo de elección organizativa que los autores comparan con un cubo de basura. Tal análisis se centra en el modo de toma de las decisiones en la política educativa en condiciones muy inciertas, y en la forma y las consecuencias de la intervención de las partes en el proceso.

Más recientemente, los analistas de la política pública han advertido que, considerados desde una perspectiva temporal amplia, los procesos de la política pueden llegar a bloquearse sin alcanzar la fase de decisión ni producir ningún resultado concreto. Además, el problema en sí mismo puede transformarse o redefinirse durante el curso de los acontecimientos, hasta tal punto que las premisas de partida para la acción política hayan dejado de ser relevantes. En particular, puede ocurrir que el problema tenga una carga valorativa cuya sustancia e intensidad impliquen un conflicto social irreconciliable. Es determi-

nante también el grado de particularización del problema; la especificidad del mismo (o demasiado estrecho o demasiado amplio), así como la selección de los actores de la decisión política (o demasiados, o muy pocos, o demasiado competitivos) pueden implicar que resulte imposible o, en el mejor de los casos, problemática su resolución y la elaboración de una política al respecto.

Se ha argumentado que el carácter cíclico de algunos conflictos políticos revela que la expansión y contracción de la atención que la opinión pública dedica al problema son importantes para determinar los resultados de la toma de decisiones. El aumento del interés y de la atención dedicadas a una decisión específica política, el calendario de ésta y el escenario en el que ha de tomarse influyen en una medida importante sobre la posibilidad de que se consiga realmente un resultado manejable.

Aunque estos argumentos pueden aplicarse, y de hecho se han aplicado, a numerosos campos de la política pública, tienen como consecuencias especiales para la educación, así como para la investigación sobre la política educativa. La mayor parte de los análisis al respecto revisten la forma de estudios de caso. El estudio de ejemplos concretos de éxito en la formación y ejecución de políticas educativas suscita normalmente más atención que los análisis abstractos. Los casos específicos de éxito político en uno o más países tienen a menudo un valor heurístico que excede su peso lógico. Ponen de manifiesto claramente lo frágil que puede ser el tipo de certeza y legitimación de la toma de decisiones educativas. Probablemente es cierto también que las semejanzas culturales y organizativas de los países aceleran tanto el flujo de información sobre posibles éxitos como las relaciones de dominación.

El carácter problemático de la formulación de políticas y de su ejecución dirige además nuestra atención hacia los temas sociales más amplios implícitos en la política educativa que pueden probar la legitimidad del proceso político. Los errores políticos pueden afectar a las bases sobre las que los políticos asientan su autoridad y su derecho a gobernar. Los estudios comparativos sobre estos temas pueden aportar una evaluación más concreta de las leyes y las variaciones de los procesos políticos, incluido el margen de posibilidades y limitaciones dentro de contextos diferentes.

Aplicación y realimentación

La aplicación de la política escogida, como han puesto de manifiesto Wildavsky (1971) y otros autores, no es un tema sencillo. La integración escolar en los Estados Unidos, ordenada en 1954 por el Tribunal Supremo, sigue sin ponerse totalmente en práctica, tres décadas después, debido sobre todo, a que su implantación requería la cooperación total de unos cincuenta Estados con distintos sistemas escolares. Además, es necesaria alguna forma de evaluación política. La evaluación de las consecuencias de una política ayudaría a sus responsables a determinar hasta qué punto se ha implantado su solución, si ha

obtenido realmente el fin perseguido y si ha producido efectos secundarios que demanden a su vez una solución. No obstante, como demuestra la historia de la investigación sobre la evaluación política, dado el carácter de la relación entre los evaluadores y los políticos, cabe poner en entredicho la eficacia y utilidad de tal investigación (ver Smith, 1981). Y los fallos, o al menos la falta de éxito, de algunas actuaciones políticas, pueden ser algo que los políticos no deseen revelar. Una vez más, el tiempo necesario para llevar a cabo tales investigaciones y proporcionar hallazgos significativos puede mitigar su relevancia, en cualquier tipo de condiciones.

En su contexto político más amplio, lo normal es que los temas educativos compitan con otras áreas y aspectos de la política pública y de la intervención estatal por la obtención de atención, de soluciones y de recursos. El marco de la elección social esbozado por Heidenheimer y cols. (1983) indica que la amplitud, los instrumentos (estructuras y herramientas) y la distribución de los costes y beneficios de la política pública son factores relevantes para determinar el carácter de las decisiones y los resultados. Además, el grado de restricción o de innovación que apliquen los políticos puede afectar a los cambios de la política, sobre todo a la luz de las políticas precedentes, y también significativamente a las políticas posibles. Estos aspectos, llevados al campo de la política educativa, afectan a la amplitud del monopolio de la educación estatal, al grado de centralización de la autoridad para la toma de decisiones y a la distribución de las oportunidades educativas. El grado de limitación o de innovación en la política educativa ha sido un tema central de la investigación reciente (para un resumen detallado sobre los temas de la reforma y la innovación en la educación, ver Weiler, 1985).

Dadas las críticas expuestas, es posible que la proporción y la elección entre distintas opciones de política educativa no sigan un modelo lineal de elección racional. Lo lógico, más bien, sería encontrarnos en la práctica de la elaboración de políticas con un proceso interactivo, con una estructura más o menos fluida. Nuestra investigación sobre la política educativa y sobre sus procesos debe reflejar este hecho, e incluir, por tanto, una evaluación de los actores, así como del carácter y el calendario de su participación, sin olvidar el entorno socioeconómico más amplio que les afecta y limita y que influye en la toma de decisiones.

PRODUCCIÓN Y UTILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO: LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO LEGITIMACIÓN POLÍTICA

La utilización de los estudios comparados presenta grandes variaciones de unos países a otros, debido a factores tales como los vinculados a la dimensión histórica. Los resultados del estudio de la IEA, por ejemplo, se han utilizado de modos muy distintos. Japón lo ha hecho de una manera, Hungría de otra y Suecia de otra totalmente diferente. El conocimiento de la relevancia política de la investigación comparada sobre la educación es importante para estudiar

con más detalle cómo se utilizan los resultados de la misma en los distintos contextos nacionales y políticos. La investigación sobre la política educativa presenta una doble naturaleza. Si, por un lado, debe aportar información inmediata a los responsables de la formulación de políticas y dar detalles sobre el proceso de la política (en este sentido, legitima la política educativa), por otro, como disciplina encaminada a la comprensión de los procesos sociales, debe mantener una actitud crítica ante su objeto. Este contradictorio conjunto de fines y funciones se debe, en parte, a la relación simbiótica existente entre conocimiento y poder en la sociedad moderna. Se trata de una relación en la que el poder legitima tanto el conocimiento como sus formas de producción y utilización, mientras que el conocimiento tiende a utilizarse para legitimar el esquema existente para el ejercicio del poder. Si la naturaleza de esta relación impone ciertas condiciones, limitaciones y contingencias a la práctica general de la investigación, lo hace con especial vigor en el ámbito de la investigación educativa. La naturaleza cada vez más transnacional de la producción del conocimiento en el campo de la educación ha contribuido a exacerbar los conflictos derivados de este ejercicio estatal de la autoridad política en el Tercer Mundo. Puesto que la producción y la utilización del conocimiento son por naturaleza transnacionales, no sólo se legitiman entre sí, sino que legitiman también su propio carácter transnacional.

En sentido general, las autoridades políticas disponen de un conjunto de medios para sancionar las distintas clases de conocimientos específicos. El poderoso papel del Estado en la certificación de las cualificaciones para una amplia gama de papeles sociales y ocupacionales permite ejercer una influencia muy eficaz sobre el establecimiento de los criterios acerca de lo que merece la pena saber y, consiguientemente, aprender, en particular cuando esto se combina con la influencia del Estado sobre las pautas de movilidad social y de recompensa a través del reclutamiento para la función pública (cf. Dore, 1976).

Los recursos fiscales del Estado constituyen un instrumento fundamental, a veces exclusivo, para influir sobre el temario del tipo de conocimientos que merece la pena generar. Las nuevas prioridades de financiación para el Instituto Nacional de Educación de Estados Unidos tras la llegada al poder de la Administración Reagan demuestran la influencia mencionada. Ejemplos análogos son la relegación de la investigación en ciencias sociales, tanto en la estima científica como en las prioridades de financiación, que se produjo en varios países de Europa occidental después de las vicisitudes del final de la década de los 60, así como el renovado interés por los conocimientos científicos y tecnológicos manifestado tras el alzamiento del Sputnik, y más recientemente ante la intensa competencia con Japón en los mercados internacionales en las industrias de la microelectrónica y afines. Visto el importante papel del Estado como fuente de financiación de la investigación (y su influencia sobre el establecimiento de prioridades de otras fuentes), así como el grado en que muchas formas modernas de producción del conocimiento dependen de la disponibilidad de una importante base de recursos, es evidente que la fijación de las

prioridades de financiación influye poderosamente sobre la determinación de si ciertos tipos de conocimientos son «apropiados» y «merecen la pena».

El Estado desempeña, asimismo, un papel importante en la legitimación del orden institucional de la producción del conocimiento, tanto en el aspecto sustantivo como en el formal. Según concluye Kogan (1979, p. 43), «la organización de la investigación es una cuestión política y oficial, y no sólo tecnocrática y científica». El Estado tiene propensión a recurrir a fuentes de legitimación terapéuticas (por ejemplo, la legitimación compensatoria: ver Weiler, 1983 b), en lugar de mantener su autoridad mediante la fuerza o el «soborno» a los ciudadanos para que acepten aquélla mediante la consecución de una satisfacción material todavía mayor (que, con el tiempo, puede llevar al Estado a la «quietud»). La búsqueda de formas alternativas de legitimación puede explicar la importancia que se concede a la planificación racional, a la participación del cliente y a la legalización en la política pública. La producción organizada del conocimiento desempeña también un papel en esta búsqueda, al menos de dos formas distintas.

En primer lugar, la producción organizada del conocimiento en forma de investigación tiende a gozar de un mayor grado de prestigio, respeto y credibilidad, sobre todo si se percibe como «científica». Se cuenta con que la asociación del Estado a las operaciones y decisiones de un proceso que goza de tal prestigio mejorará la respetabilidad de las mismas, y, en consecuencia, la legitimación general del Estado. Cuando la propuesta de introducción de una reforma política importante en el sector educativo viene precedida por una cuidadosa evaluación experimental, la imagen del Estado como agente preocupado, racional y, por tanto, creíble queda engrandecida, sin que apenas tenga importancia la relación entre el resultado del estudio experimental y la decisión que se tome realmente (Weiler, 1983 a; Orfield, 1978; Baker, 1980, p. 69).

En segundo lugar, supuesto que el conflicto social constituye uno de los peligros más conspicuos para la integridad y la hegemonía del Estado moderno, dejar que los problemas sociales sigan su curso fácilmente puede dar lugar a costes de ruptura y de alimentación. La eliminación del conflicto mediante la fuerza puede ser económica y políticamente costosa. La gestión del conflicto, por tanto, es una importante función del Estado, y la investigación puede desempeñar un papel importante en una estrategia que subraye la resolución racional y técnica de los problemas sociales.

La desactivación o el aplazamiento de los conflictos puede lograrse pidiendo a las partes en disputa que den tiempo para que se generen resultados de investigación. El recurso a la investigación aporta pruebas de que se están emprendiendo algunas acciones y de que la decisión final puede y debe posponerse hasta que se reciban los resultados. En el caso del conflicto sobre la *Gesamtschule*, en la República Federal de Alemania, la iniciación de un programa experimental de evaluación en un pequeño grupo de escuelas «experimentales» desactivó con eficacia, de momento, una situación potencialmente ex-

plosiva. (Si de verdad las ciencias sociales fueran capaces de descubrir leyes generales o incluso específicas del comportamiento humano, el potencial de manipulación del ser humano por parte del Estado suscitaría auténtico temor.)

Hasta aquí hemos considerado algunos sistemas de legitimación nacional mediante la producción y la utilización del conocimiento. No obstante, las prioridades de los países desarrollados se han transmitido también a través del sistema internacional de investigación educativa y de las organizaciones internacionales que, en parte, aportan las bases institucionales para la investigación educativa internacional. La expansión educativa mundial constituye un proyecto fundamental de racionalización nacional de la sociedad en todo el mundo, al menos desde la Segunda Guerra Mundial. Las autoridades nacionales e internacionales han promovido la inversión en educación en beneficio de la construcción de la soberanía nacional (funciones integradoras ya mencionadas), de la igualdad de los ciudadanos y del crecimiento económico (especialmente por medio del movimiento de capital humano). La educación es la única herramienta moderna que contribuye simultáneamente al progreso y la igualdad, tanto individual como colectiva, y a la producción y el consumo. Esta educación constituye, fundamentalmente, un proyecto de racionalización: una teoría científica institucionalizada sobre la construcción de la persona y de la sociedad modernas. La investigación y la teoría son básicas para su creación y legitimación, y genera más constantemente.

Además, los sistemas educativos nacionales son profundamente afectados por modelos mundiales que son en sí mismo teorías.

Todo este material está muy organizado, tanto en las sociedades nacionales como fuera de ellas. En las profesiones científicas relacionadas con la educación, en las organizaciones internacionales y en las ideologías más extendidas, la racionalización de la educación permite cualquier consideración del sistema educativo y de la implicación del Estado en el proyecto educativo. La racionalización penetra por todas partes en las sociedades nacionales, no sólo a través del Estado sino también de los niños y sus padres, de los profesores y de los administradores de menor nivel, de las profesiones y de los medios de comunicación. La educación moderna evoluciona a través de un sistema en el que la política es sólo un elemento, y la política evoluciona adaptándose a las presiones que el sistema tiene supuestamente bajo su control.

El carácter ideológicamente científico de la educación moderna explica, al menos parcialmente, la explosión de la investigación comparada sobre la educación, que es objeto de una institucionalización cada vez mayor en organismos de la ONU tales como la UNESCO y el Banco Mundial. Existe, en los países del Tercer Mundo, una cierta tendencia a reaccionar contra la dependencia implícita en las antiguas definiciones unidimensionalmente occidentales de la modernización educativa, y a utilizar su autoridad en los organismos internacionales para desarrollar modelos educativos más multidimensionales, que reflejen la diversidad y la interdependencia mundiales. Podría producirse también un esfuerzo por bloquear la expansión de estudios comparados masivos como

los de la IEA. Es interesante observar que el Banco Mundial, más controlado por los países desarrollados, tiende más a apoyar a la IEA, con sus nociones asociadas de niveles unidimensionales del éxito educativo, que otros modelos de reforma y modernización educativa. Los debates sobre los objetivos, la metodología y las orientaciones de la investigación han dado lugar a una gran variedad de posiciones normativas, que van desde el apoyo a la legitimación de una diversidad más realista y responsable, hasta el lamento por los ataques a la investigación de alcance mundial y a unos niveles normativos de desarrollo, considerando que apoyan una nueva forma de provincianismo.

La investigación comparada sobre el sistema educativo en sí mismo descansa sobre la teoría general de la socialización y el rendimiento individuales construida sobre la educación moderna, y contribuye grandemente a ella. Los análisis comparados complejos de los factores que afectan a la escolarización, al rendimiento y al consiguiente éxito ocupacional, económico y cultural, están muy elaborados. Se sabe, por ejemplo, que:

a) El nivel de estudios influye mucho sobre el estatus individual, incluidas la ocupación y los valores y actitudes relevantes, en todos los países estudiados.

b) Las desigualdades de los grupos en materia de escolarización tienden a disminuir con la expansión educativa.

c) La escuela apenas influye sobre las medidas del rendimiento en los países desarrollados, mientras que influye mucho más en los países en vías de desarrollo.

d) Los países desarrollados muestran resultados de rendimiento bastante similares, mientras que los países en desarrollo tienden a obtener unos rendimientos mucho menores.

En general, parece haber muchas semejanzas en el proceso y en los efectos de la escolarización entre los distintos países. No obstante, el auge de una educación y una investigación educativa modelada a escala mundial se ve acompañado por acusaciones crónicas de artificiosidad. El éxito comparativo de las personas con un nivel de estudios más alto puede que no refleje tanto la verdad del sistema cuanto el hecho de que esta «verdad» se institucionaliza y legitima mediante leyes, reglas e ideas que confieren éxito a tales personas. Los tipos de conocimientos y de valores que adquieren éstas pueden no ser tan útiles para la vida como normalmente se supone. Más bien reflejan la institucionalización generalizada de los valores de la educación en los sectores modernos. La teoría del capital humano puede ser verdad porque sea la ley, y no la ley porque sea verdad. La controversia sobre este tipo de afirmaciones ha cuestionado el valor de la investigación comparada cuantitativa a gran escala, que fue la que generó esta controversia precisamente.

En cualquier caso, y de ello no hay duda, las oportunidades de investigación aportadas por el carácter «ideológico-científico» de la educación mo-

derna tiene su coste en las cuestiones de investigación que no se plantean. Los estudios comparados sobre el aprendizaje de las personas que no han ido a la escuela, o sobre la utilidad real a largo plazo del aprendizaje académico, o sobre los costes de la supresión educativa de otras posibles formas de socialización, no figuran entre los autorizados por las organizaciones internacionales implicadas en la investigación educativa. La vinculación entre educación y ciencia puede tener costes relativos a lo que sigue sin conocerse y se mantiene como imposible de conocer, aunque tenga beneficios en lo que respecta a las posibilidades de comparabilidad teórica.

El futuro de las perspectivas políticas trasnacionales sobre la educación

¿Nos enfrentamos a un problema de investigación inabordable al tratar de entender la formulación de políticas en la educación? Aunque la mayoría de los investigadores de este campo responderían negativamente, el progreso no ha sido tan rápido ni tan cierto como hubiera sido deseable durante los últimos años. Teniendo en cuenta los enormes avances, documentados en el capítulo anterior, en materia de recogida de datos, ¿cómo podemos explicar el creciente desfase respecto a los datos relativos a las estructuras y procesos de la formulación de las políticas?

La razón principal podría ser que ni los estudiosos ni los políticos han considerado conveniente dedicar mucho tiempo a la definición de variables transnacionales relevantes, a operar con ellas y a recoger los datos apropiados. Es posible, por ejemplo, realizar entrevistas sistemáticas para conocer las perspectivas de los participantes en el proceso de formulación de políticas. Igualmente, podemos realizar análisis del contenido de los archivos públicos y de los libros de texto para comprobar cuáles son los principales valores que transmite la educación pública. Podemos también desarrollar escalas ordinales y/o nominales, de un tipo muy semejante a la Encuesta sobre política transnacional, desarrollada por Banks y Textor (1963), para analizar la acción recíproca de los aspectos estructurales del sistema de formulación de políticas. Quizá pudiera llevarse a cabo un examen más a fondo desde una perspectiva transnacional de los créditos presupuestarios de los sistemas educativos nacionales.

Se han realizado algunos estudios de este tipo, normalmente en países concretos, y muy ocasionalmente entre dos o más países. Como se ha señalado, hay una plétora de estudios nacionales relativos a unos u otros aspectos de los temas señalados.

La investigación comparada muy formalizada sobre la educación proseguirá, ayudada por un gran sistema internacional de organizaciones y profesionales. Quizá surjan algunas restricciones debidas a la estructura política de la organización internacional, pero de todos modos proseguirá. Sean cuales sean las críticas metodológicas que hagamos, esta tradición mantendrá su vitalidad, debido quizá precisamente a su mezcla de temarios políticos e intelectuales.

Cuenta con la ayuda de la crítica metodológica recurrente a los modelos principales, catalogados como artificiales y artificiosos, así como de los procesos políticos paralelos que buscan un mundo más pluralista. Estas fuerzas son importantes en aquellos aspectos de la organización internacional en los que el Tercer Mundo tiene mucha influencia. Las naciones en vías de desarrollo forman parte del grupo de países que abogan y luchan por un cambio en la definición de las materias a investigar, así como por la reordenación de las prioridades y los programas de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Baker, E. L., «Values and Policy in Educational Evaluation», en Hendrik D. Gideonse y cols. (eds.), *Values, Inquiry and Education*. Los Angeles, UCLA Graduate School of Education, 1980.
- Banks, A. S., y R. B. Textor, *A Cross-Polity Survey*. Cambridge, MA, MIT Press, 1963.
- Cohen, M. G.; J. G. March, y J. P. Olsen, «A Garbage Can Model of Organizational Choice». *Administrative Science Quarterly*, 17, 1972, pp. 1-25.
- Dore, R., *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*. Londres, Allen & Unwin, 1976.
- Fägerlind, I., y L. G. Saha, *Education and National Development*. Oxford: Pergamon Press, 1983.
- Heidenheimer, A. J.; H. Hecló, y C. Teich Adams, *Comparative Public Policy*, 2.^a edición. New York, St. Martin's Press, 1983.
- Hicks, N., «Economic Growth and Human Resources». Washington, DC, Banco Mundial (Documento de trabajo n.º 408), 1980.
- Kogan, M., *Education Policies in Perspective*. Paris, OCDE, 1979.
- Lindblom, Ch. E., «The Science of Muddling Through». *Public Administration Review*, primavera, 1959, pp. 79-88.
- Macridis, R., *The Study of Comparative Government*. New York, Random House, 1965.
- Merritt, R. L., y F. C. Coombs, «Politics and Educational Reform». *Comparative Education Review*, 21 (2/3), 1977, pp. 247-73.
- Orfield, G., «Research, Politics and the Antibussing Debate». *Law and Contemporary Problems*, 42 (4), otoño, 1978.
- Smith, R., «Implementing the Results of Evaluation Studies», en Susan Barrett y Colin Fudge (eds.), *Policy and Action*. Londres, Methuen and Co., 1981, pp. 163-81.

Weiler, H. N., «West Germany: Educational Policy as Compensatory Legitimation», en Murray Thomas (ed.), *Politics and Education: Cases from Eleven Nations*. Oxford, Pergamon, 1983a, pp. 33-54.

— «Legalization, Expertise and Participation: Strategies of Compensatory Legitimation in Educational Policy». *Comparative Education Review*, 27 (2), 1983b, junio, pp. 259-77.

— «Politics of Educational Reform», en Richard L. Merritt y Anna J. Merritt (eds.), *Innovation in the Public Sector*. Beverly Hills, Sage, 1985, pp. 167-212.

Wildavsky, A., *Speaking Truth to Power*. Boston, Little, Brown and Co., 1979.

I N F O R M E S

EL SISTEMA EDUCATIVO EN LA REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA (*)

GRUPO DE TRABAJO «INFORME EDUCATIVO» DEL
INSTITUTO MAX-PLANCK DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (**)

1. EL MARCO INSTITUCIONAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

1.1. Raíces históricas

Las características estructurales que le confieren al sistema educativo alemán su perfil peculiar, en relación con otros países europeos, no son un resultado del desarrollo del mismo tras la última guerra, sino que sus raíces alcanzan mucho más lejos. Con el paso del tiempo han cristalizado en una configuración tan sólida que incluso acontecimientos político-históricos tan cruciales como los de la fase nacionalsocialista en Alemania apenas si han cambiado externamente algo en ella. Las singularidades del sistema educativo alemán encuentran su más elocuente expresión y, simultáneamente, su apoyo más decisivo en el marco institucional específico en el que se asienta, y al que se debe, en parte muy esencial, que en el pasado no tuvieran prácticamente ningún éxito todos los intentos de introducir cambios radicales en él. Las reformas ocurridas se han llevado a cabo de manera sólo paulatina y, la mayor parte de las veces, bajo la capa de un desarrollo histórico que aparece sin solución de continuidad. También la imagen de un sistema educativo históricamente pasado y anticuado, por un lado, pero por otro, con una capacidad tan sorprendente de adaptación a las circunstancias cambiantes que es objeto de un interés cada vez mayor por parte del extranjero tiene su razón de ser en el marco institucional que le es característico. Por él se explica el fracaso de toda una serie de masivas iniciativas de reforma estructural del sistema educativo emprendidas en Alemania después de 1945 y a comienzos

(*) El presente informe fue realizado cuando no había concluido todavía el proceso de la reunificación alemana. Adviértase, pues, que al hablar de la República Federal de Alemania, los autores se refieren a la «antigua» Alemania Occidental, con sus once Estados federados de entonces. Después de la reunificación, los cinco nuevos Estados han adoptado sin cambios el sistema educativo vigente en la parte occidental. (N. d. T)

(**) Miembros del grupo: Jürgen Baumert, Jochen Fuchs, Diether Hopf, Helmut Köhler, Beate Kraus, Lothar Krappmann, Achim Leschinsky, Jens Naumann, Peter Martin Roeder, Luitgard Trommer.

de los años setenta que, de haberse impuesto, lo habrían asimilado a modelos extranjeros —principalmente norteamericanos y escandinavos—. Y sin embargo, es evidente que este mismo ámbito institucional ha ofrecido posibilidades para llevar a cabo y digerir procesos de cambio, a largo plazo, de tanto impacto como la expansiva participación en la educación (a partir de 1960) y las transformaciones intraescolares de ella derivadas. Indudablemente, estos desarrollos hicieron que nuestro sistema educativo, en relación con su estado al término de la Segunda Guerra Mundial, cambiara fundamentalmente, se hiciera más moderno, y pudiera muy bien afrontar una comparación con el de otros países. No obstante, esta prueba de flexibilidad por parte del marco institucional no obvia la pregunta crítica acerca de los posibles límites de su adaptación y sobre futuros retos y exigencias. Por tal motivo queremos ofrecer en este análisis no sólo una retrospectiva ilustrativa de sus orígenes históricos, sino también un recuento de algunos problemas que caracterizan la capacidad de desarrollo del sistema educativo alemán en su configuración tradicional.

Como una peculiaridad dominante del sistema educativo alemán aparece —históricamente considerado— su temprana y muy marcada «estatalidad». Con ello se sitúa en un punto intermedio entre la tradición anglosajona y la francesa —que podemos tomar como los otros dos modelos más representativos de la organización escolar en Europa—: el sistema alemán no conoce la enorme influencia de las iniciativas locales (comunales y privadas) y de los espacios de libre movimiento nacidos en el seno de las propias instituciones, que es tradicional en el sistema educativo anglosajón, y tampoco posee la uniformidad y la monolítica consistencia del sistema francés, sometido a un absoluto control central.

Una de las características consustanciales de la «estatalidad» en Alemania es la de su organización federal. Son once Estados federados (*Länder*) a cuyo ámbito de competencias estatales pertenece la respectiva administración del sistema educativo. Exceptuadas una pocas competencias-marco, con un alcance muy limitado, en Alemania sólo ha existido un control estatal centralizado en el campo de la educación durante la dictadura nacionalsocialista. La reinstauración de la democracia después de 1945 en las tres zonas occidentales, entendida como reacción contra el anterior sistema de centralismo autoritario, se desarrolló, lógicamente, bajo el signo de un afianzamiento del federalismo. Esto se ajustaba tanto a la voluntad política de los aliados occidentales como a la constelación de fuerzas nacionales dentro de mencionadas zonas. El desarrollo hacia el centralismo socialista en lo que luego sería la RDA hizo que el federalismo adquiriera todavía más fuerza durante la fase de la «guerra fría». Pero donde más peso específico cobró el principio federativo fue en los asuntos de educación y cultura, en la «soberanía cultural» de los respectivos *Länder*. En este sentido, resultan del todo significativas, en relación con el Ministerio Federal de Educación y Ciencia, creado en 1969, tanto la fecha tardía de su creación como sus limitadas atribuciones. Y éstas son más bien competencias de coordinación que auténticos poderes de decisión —cosa que, por otra parte, otorga una nueva dimensión a dichas competencias, habida cuenta del proceso en marcha hacia la unificación europea—.

En esta mezcla tan singular de «estatalidad» centralista y organización descentralizada, que le da un sello característico al sistema educativo alemán, se detecta enseguida la herencia de la histórica atomización alemana en pequeños Estados. Pero las huellas de estos orígenes premodernos conducen también a otros rasgos específicos en los que se sigue notando el influjo de antiguas estructuras jurídicas y sociales. Entre ellos se encuentran, por ejemplo, la organización de las Universidades, con su particular autonomía, y, sobre todo, el «sistema dual» de la formación profesional, que en cierta forma se asemeja en su funcionamiento a los órganos de una administración autónoma corporativo-profesional. Este tipo de poderes corporativos autónomos dejó de existir en Francia como consecuencia de la gran Revolución burguesa de 1789, porque se vio en ellos un peligro tanto para la unidad nacional y para la soberanía estatal, como para la libertad individual y la igualdad burguesa. En el ámbito anglosajón han quedado transformados en elementos y nuevos campos sociales de acción liberal espontánea. Sólo en Alemania han podido mantenerse en conexión con el poder estatal; aunque, naturalmente, el reconocimiento por parte del Estado ha dotado a este privilegio tradicional de una nueva cualidad y de modernas formas institucionales.

En el marco institucional del actual sistema educativo alemán no ha tenido lugar ninguna transformación histórica verdaderamente radical, pues hasta la diversificación territorial, que fue considerada en Francia durante la Revolución como un fantasma contrarrevolucionario frente al que se luchó sin compromisos, ha quedado nivelada en Alemania, todo lo más, en los distintos *Länder*, aunque no de modo general. Mientras tanto, la dinámica histórica en Alemania se detuvo, en cierta forma, en el nivel de la «constitución estatal» absolutista; el desarrollo del sistema educativo tuvo que permanecer inevitablemente bajo el influjo de los poderes tradicionales. La tarea que en tal situación le competía era, a lo sumo, la de una cautelosa modernización «desde arriba»; esta limitación en cuanto a sus funciones se dejó sentir en el sistema educativo alemán hasta la década de los sesenta, antes de que con la posterior reforma educativa se emprendiera una política de decidida apertura social.

Entre estas características heredadas, propias del sistema alemán, se encuentra igualmente la de que las iglesias han conservado una posición frente al Estado y a la escuela distinta de la que tienen en otros «círculos culturales» europeos. De tal manera es así que incluso no estaría del todo descaminado intentar explicar las peculiaridades del proceso de modernización alemán desde un enfoque confesional —por lo que, de manera similar a lo ocurrido en los países norteeuropeos, hay que considerar en primera línea el protestantismo luterano como factor estructural—. A diferencia del desarrollo francés o del anglosajón, en los que se apartó bien pronto a las iglesias del poder político, el influjo del protestantismo y de la forma de organización con él concomitante hizo que en Alemania permanecieran íntimamente ligadas durante mucho tiempo la iniciativa eclesiástica y la estatal. También en las regiones con predominio de población católica se ha llevado a cabo la organización del sistema escolar público con el concurso de ambas iglesias. En tanto que iglesias oficiales, disfrutaron hasta bien entrado el siglo XIX, y de manera relativamente indiscutida, de una posi-

ción privilegiada; si bien al precio de que el Estado se sirviera en provecho propio de sus posibilidades institucionales y legitimadoras. La colaboración eclesíastica en la creación del sistema escolar público constituyó solamente un aspecto parcial de la cuestión. Las controversias sobre la separación entre Iglesia y Estado, que sólo se llevó a cabo (y de una forma hasta hoy día no del todo completa) en 1919 con la proclamación de la Constitución de Weimar, giraban siempre en torno a dos puntos: emancipación y pérdida de prerrogativas tradicionales. De cualquier modo, las huellas dejadas por el antiguo influjo eclesíastico en el sistema educativo —que lógicamente jugó un importante papel en este conflicto— son hoy muy débiles: la polémica reavivada después de 1945 sobre las escuelas confesionales, entendidas como escuelas públicas, pero abiertas a la influencia eclesíastica (cosa que sería impensable en los dos países europeos anteriormente mencionados), acabó por apagarse casi totalmente en el transcurso de los años sesenta y setenta. Lo que ha quedado de la tradición en la mayoría de los Estados federados es exclusivamente la definición formal del carácter «cristiano» de las escuelas primarias y elementales públicas. A ello hay que añadir la garantía constitucional de las clases de religión en todas las escuelas públicas alemanas, con la excepción de la reglamentación especial vigente en Bremen. Pero todo indica que también estos residuos van perdiendo progresivamente su importancia real por obra del desarrollo social, de forma que incluso el conocimiento de su origen histórico se hace cada vez más difuso.

En contra, pues, de lo que podría tenerse por una continuidad sin complicaciones, el marco institucional del sistema educativo alemán sí ha conocido algunas transformaciones motivadas por cambios fácticos en el entorno social o por intervenciones de propósito. Tales transformaciones se han traducido, sobre todo en las dos últimas décadas, en una mayor autonomía y en un margen de decisión más amplio para escolares, padres, maestros y, en definitiva, para cada escuela; pues a pesar de toda la variabilidad de la organización escolar debida a su carácter federativo, las tradiciones premodernas (que condicionaron hasta ya comenzados los años setenta este marco institucional) le daban al sistema educativo alemán un sesgo autoritario muy pronunciado. Este marco se diferencia, sobre todo, claramente del anglosajón. Por lo que atañe a Francia, no parece sino que la generalizada fundamentación democrática del centralismo estatal ha permitido hasta ahora una reglamentación sorprendentemente rígida de la escuela (sin embargo, dentro del sistema educativo francés ha empezado ya a formarse un movimiento de clara oposición a este estado de cosas).

Como suele ocurrir en todos los países, también en la República Federal lleva aparejadas el proceso de modernización política y social una creciente descentralización y una interna apertura democrática de la escuela. Con todo, cabe preguntarse si este desarrollo político-educativo y jurídico-escolar no sigue estando, en cierta forma, bajo la influencia negativa del pasado: los maestros alemanes reaccionan muchas veces con una curiosa ambivalencia ante este proceso de remodelación jurídico-institucional que entraña el desarrollo hacia una moderna escuela democrática. Da la sensación de que en él sólo ven de positivo si no una verdadera liberación, sí, por lo menos, la limitación del control por parte de las autoridades escolares y de la Administración estatal, cuya protección hacia afue-

ra recaban, por lo demás, muy a gusto. Parece que a muchos maestros les preocupa que las ataduras burocráticas pudieran ser traspasadas, con todas sus repercusiones, a un modelo de relaciones jurídicas libres y, en consecuencia, también de responsabilidades y riesgos sociales. Independientemente de la cuestión de hasta qué punto hay motivos reales para este temor, la postura ambivalente de los maestros se puede interpretar como la consecuencia de que el Estado haya arrojado hasta ahora de manera tan absoluta a la escuela. Dado que bajo las condiciones de reglamentación estatal reinantes en Alemania no ha sido posible desarrollar ni una profesionalidad verdaderamente libre ni una tradición de cómo afrontar los riesgos que comporta un orden liberal, existe el peligro de que la reivindicación de libertad por parte de los maestros se convierta en una forma más moderna de exigir la protección social de sus intereses. Miradas más de cerca, estas reivindicaciones de mayor autonomía no acaban de despegarse del todo del interés por seguir bajo el cobijo de una institución lo suficientemente fuerte como para garantizar una independencia privilegiada. De este modo, parece como si el pasado estuviera dando alcance, «a la chita callando», al progreso político; si bien la correspondiente representación política en lo que atañe a la tradición del Estado de bienestar no es, por cierto, un problema que sólo afecte a los maestros alemanes. Sea como sea, los planteamientos de cara a una más amplia participación en los asuntos de la escuela se enfrentan todavía con toda una serie de reservas específicas estructuralmente fundamentadas; pues en lo que respecta a las estructuras de la enseñanza, la división del trabajo en la escuela se encuentra relativamente poco organizada, y por eso puede suceder que, de esa forma, se refuerce todavía más el individualismo de los pedagogos, favorecido ya de por sí por la estructura «celular» de la escuela.

Estas reflexiones críticas no incluyen ningún juicio definitivo sobre las perspectivas orientadas al desarrollo futuro. Ni las referencias a las remotas y las premodernas raíces históricas de la organización escolar en Alemania pueden servir, tampoco, de argumento para calificarla en general como históricamente atrasada. Creemos, por el contrario, que ya cumplen una parte esencial de su finalidad con sólo hacer más comprensible la multiplicidad de instancias y gremios que caracterizan el sistema educativo alemán. El diagrama de la estructura de competencias y de instancias de decisión (cuadro 2.1), incluso sin estar del todo completo, confirma claramente lo que a primera vista ya se percibe como una complicada maraña de conexiones. Las relaciones entre las distintas áreas son de diversa naturaleza: unas siguen un esquema jerárquico (centralización), otras se desarrollan sobre una base de paridad y consenso (federalismo) y otras adoptan la forma de una administración autónoma o cumplen simplemente funciones de asesoramiento. Como consecuencia típica de esta heterogeneidad se puede señalar la necesidad de una constante coordinación y armonización, que resulta todavía más imperiosa por efecto de la diferenciación institucional del sistema de educación general, especialmente en el ciclo secundario. En los apartados que siguen a continuación expondremos con mayor detalle los elementos constitutivos del diagrama en cuestión.

CUADRO 2.1

Esquema de las estructuras de *influjo* y de *competencias* en el campo educativo científico

Organizaciones internacionales (en especial, Organizaciones de la CE)



Nivel internacional

Nivel nacional

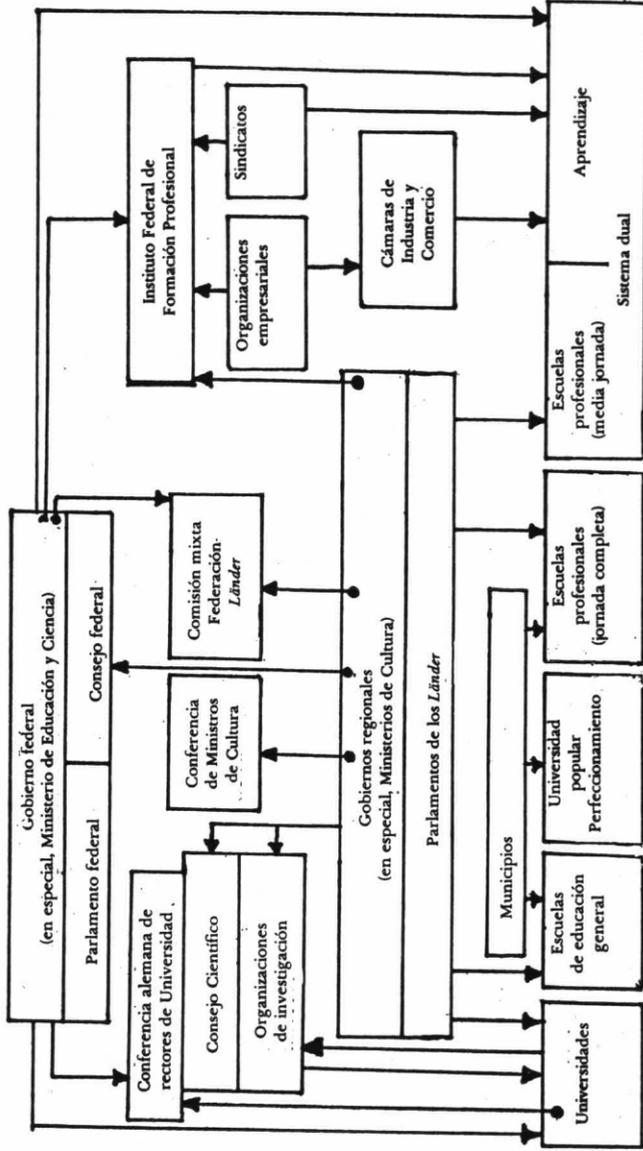
Nivel federal

Instituciones de asesoramiento y coordinación

Nivel de los *Länder*

Nivel comunal

Nivel de instituciones



Fuente: MPI Bilfo Estad. 9/89.

1.2. *Federación y Länder en el sistema federativo*

La Constitución define el sistema federalista como uno de los rasgos específicos esenciales del Estado alemán: «El ejercicio de los poderes estatales y el desempeño de las tareas propias del Estado corresponden a los distintos Estados federados, salvo en aquellos casos en los que esta Ley Fundamental determine lo contrario» (art. 30). Más adelante, en los artículos 70 y 75, se enumera toda una serie de tareas cuya reglamentación legal es de la incumbencia del gobierno federal. En tal sentido, el principio básico del federalismo no condujo a una situación de carencia de competencias por parte de los órganos federales, ni siquiera durante la fase de constitución del nuevo Estado alemán; al contrario, casi todas las funciones esenciales quedaron sometidas ya entonces a la legislación de la Federación. Pero es justamente en el campo de la educación donde la Constitución otorga a la Administración federal menos competencias. En él se aplica en todo su alcance el artículo 30, según el cual, la competencia legislativa y administrativa en asuntos de política cultural —desde la radio, las bibliotecas y los teatros estatales hasta la escuela y la Universidad— corresponde esencialmente a los respectivos Estados federados. Este reparto de competencias se designa con la expresión de *soberanía cultural de los Länder*.

No obstante, no hay regla sin excepción —tampoco en lo que atañe a la soberanía cultural de los Estados federados—. Ya en su redacción de 1949 limitaba la Constitución dicha soberanía. Así, por ejemplo, la Administración federal ha detentado desde un principio la competencia legislativa en lo que respecta a la formación profesional extraescolar (art. 74, n.º 11 —derecho de la economía— y art. 74, n.º 12 —derecho del trabajo—) y a la promoción de la investigación (art. 74, n.º 13). La competencia administrativa para la formación profesional extraescolar está repartida entre los Ministerios Federales de Instrucción Pública, de Investigación y Tecnología, de Economía, de Trabajo y Asuntos Sociales y de Alimentación, Agricultura y Montes. De la política de investigación es responsable el Ministerio Federal de Investigación y Tecnología.

Según estipulan el artículo 75 (n.º 1) y el artículo 73 (n.º 8) de la Constitución, a la Administración federal le incumbe no sólo fijar las normas de derecho disciplinario para sus propios funcionarios federales, sino también establecer las directrices básicas que afectan a los funcionarios de las administraciones regionales, de los municipios y de las corporaciones de derecho público. De este modo, la Administración federal puede reglamentar, entre otras cosas, las condiciones de acceso al cuerpo de funcionarios públicos (lo cual afecta también a los maestros), así como las prácticas previas al mismo y la duración de éstas. La competencia administrativa en asuntos de derecho disciplinar recae fundamentalmente en el Ministerio del Interior.

Entre 1969 y 1971 se introdujeron varias enmiendas en la Constitución por las que se ampliaron las competencias de la Federación en el ámbito de la así llamada legislación complementaria y de bases; reglamentándose de ese modo la actuación conjunta de la Administración federal y de los gobiernos regionales en lo que se refiere a las tareas colectivas de nueva creación. Esto se ajustaba a la tendencia

general hacia una mayor centralización. Así, por ejemplo, el artículo 74 (n.º 13, en su texto reformado) otorgó a la Administración federal la posibilidad de legislar sobre la concesión de ayudas para la formación. Antes de esta enmienda constitucional sólo existían las becas escolares, en virtud del así llamado *Modelo Honnef*, que se concedían de acuerdo con una serie de normas administrativas. La *Ley federal de ayudas para la formación* (BAFöG) de 1970 sentó las bases para la práctica actual en este campo. Según el artículo 75 (n.º 1a, la Federación era entonces también responsable en lo concerniente a la fijación de directrices generales para el funcionamiento de las Universidades. En 1976 hizo uso de estos poderes promulgando la *Ley de bases de la enseñanza universitaria*, que ha sido enmendada varias veces desde entonces (texto refundido publicado el 9 de abril de 1987 en el *Boletín Federal*, I, p. 1170).

El Instituto de Tareas Mancomunadas, establecido por el artículo 91 de la Constitución, coordinaba la actuación de la Federación y de los Estados federados en tareas relevantes para el desarrollo de condiciones de vida similares en toda la República Federal. Con esta reglamentación se quiso dotar de una conveniente base constitucional a la así llamada financiación mixta, que no ofrecía una suficiente fundamentación legal para las distintas tareas emprendidas en común por los órganos federales y las administraciones regionales. Entre dichas tareas comunes se encontraban, junto a diversas medidas para la promoción de la estructura económica y agrícola regional y para la protección de las costas, el desarrollo y la nueva creación de Universidades y Escuelas Superiores (art. 91a). La legislación de 1969 para el fomento de la construcción de Universidades creó la base legal sobre la que descansaría el desarrollo material del sistema de enseñanza superior durante los últimos veinte años. Una comisión mixta, integrada por delegados de la Federación y de los respectivos *Länder*, se haría cargo de la confección de un plan-marco cuatrienal de desarrollo universitario. Este plan sería revisado cada año de acuerdo con las propuestas del Consejo Científico. Finalmente, el artículo 91b ofrecía a la Federación y a los Estados federados la posibilidad de actuar conjuntamente a través de acuerdos administrativos en la planificación y la promoción de la investigación científica.

Estas enmiendas constitucionales simbolizan en cierto sentido el cierre provisional de un desarrollo del principio de la soberanía cultural de los *Länder*, iniciado ya en los años cincuenta, que ha desembocado en nuestro sistema actual de *federalismo cultural cooperativo*. Los intentos emprendidos a finales de los años setenta para inclinar la balanza a favor de la Federación se vieron condenados al fracaso ante la unánime oposición de los Estados federados. No obstante, podría ocurrir que el proceso de unificación europea volviera a poner en movimiento y alterase este estado actual de cosas.

1.3. *Federalismo cooperativo: Instituciones nacionales de cooperación y coordinación*

1.3.1. La Conferencia de Ministros de Cultura (KMK)

La institución más importante para la coordinación de la política cultural entre los distintos Estados federados es, como reza su denominación oficial la *Conferencia Permanente de los Ministros de Cultura de los Estados de la República Federal de Alemania*, creada en octubre de 1949 como grupo voluntario de trabajo de los Ministros de Cultura de todos los *Länder*. Ya en febrero de 1948 se había celebrado una «Conferencia de los Ministros de Educación» en la que participaron los Ministros correspondientes de Brandenburgo, Mecklemburgo, Sajonia, Sajonia-Anhalt y Turingia. A la conferencia consecutiva de junio de 1948 —fecha en la que los aliados ya habían puesto con la reforma monetaria la base para un desarrollo de carácter federativo de las zonas occidentales de ocupación— ya no asistieron los representantes de dichos Estados. En esta reunión decidieron los *Länder* de las tres zonas occidentales crear una conferencia permanente de Ministros con un secretariado común. La correspondiente sesión constituyente tuvo lugar en octubre de 1949, tras la proclamación de la Constitución.

Como se dice en el preámbulo de su reglamento de gestión, a la Conferencia de Ministros de Cultura compete la tarea de ocuparse de los «asuntos de política cultural de alcance suprarregional con vistas a tomar decisiones conjuntas en defensa de sus intereses comunes». Con la KMK han creado los Estados federados, en el campo cultural, un instrumento suprarregional, aunque de ningún modo con atribuciones también suprarregionales, para coordinar su actuación. Los órganos de la KMK son el pleno —la representación de los Ministros de Cultura—, la presidencia —con un Presidente elegido anualmente por ellos— y las comisiones y subcomisiones alternantes encargadas de tratar las cuestiones que afectan a las respectivas áreas de gestión (cuadro 2.2). La KMK tiene un secretariado en Bonn, en el que actualmente trabajan unas 200 personas y que se ha convertido en un aparato muy eficiente de planificación y coordinación suprarregional. Además de esto, la KMK interviene regularmente, junto con los Ministerios competentes, en las tareas de toda una serie de instituciones de política cultural en los niveles tanto nacional como internacional. Entre éstas se encuentran el Servicio de Intercambio Universitario (DAAD), la UNESCO y diversas comisiones bilaterales creadas sobre la base de acuerdos culturales entre la República Federal y otros países.

Cada uno de los *Länder* tiene un voto en el pleno y en las comisiones. Las decisiones sobre cuestiones de hecho de política cultural sólo pueden ser tomadas por unanimidad. Este imperativo de consenso, que yace en el principio de unanimidad, suele ser objeto de crítica, pero también es considerado como algo saludable. Entre las desventajas que se le achacan están las negociaciones (a veces enormemente arduas), el peligro de aplazar las decisiones sobre temas controvertidos y el grado (muy general) de los acuerdos tomados, que a pesar de su unanimidad, no tienen jurídicamente más que el carácter de recomendaciones que sólo pueden

adquirir fuerza legal en los distintos *Länder* cuando son aprobados por las correspondientes instancias con potestad legislativa y reglamentaria.

La relación entre la KMK y los órganos legislativos de los Estados federados es, desde el punto de vista jurídico-constitucional, un tanto problemática, pues los acuerdos unánimes tomados por aquélla prejuzgan, de hecho, las decisiones de los parlamentos de los *Länder*. En general, no deja de ser sorprendente que éstos hayan aceptado un grado tal de predeterminación fáctica de sus resoluciones.

La estructura básica de la configuración curricular y organizativa del sistema educativo de todos los *Länder* descansa esencialmente sobre las recomendaciones al efecto emanadas de la Conferencia de Ministros de Cultura. La KMK elaboró los dos acuerdos básicos entre los Presidentes de gobierno de los *Länder* sobre la unificación del sistema educativo de la República Federal: el *Acuerdo de Düsseldorf*, del año 1955, y el *Acuerdo de Hamburgo*, de 1964, que completaba el anterior y en el que se incluyeron algunas enmiendas en 1971. Es un hecho cierto que la KMK sólo aceptó el proyecto del acuerdo sobre la «Unificación de las Escuelas Técnicas Superiores» (del año 1968), que reformaba la enseñanza técnica, bajo la fuerte presión de los Jefes de gobierno de los *Länder*. La KMK complementó los acuerdos básicos por medio de posteriores resoluciones. Entre las más importantes hay que señalar el convenio de Sarrebruck sobre el grado superior del bachillerato (1960), la aprobación de un programa experimental para las escuelas integradas (1969), la resolución sobre las escuelas de educación especial (1972), sobre la concesión de plazas de estudios universitarios (1972) y sobre el mutuo reconocimiento —tras polémicas discusiones— de los certificados de la escuela integrada (1982), así como el acuerdo sobre la reforma del grado superior del bachillerato (1972) y su más reciente revisión (1987).

1.3.2. La Comisión Mixta para la Planificación de la Enseñanza y el Fomento de la Investigación (BLK)

Sobre la base del artículo 91b de la Constitución, en el que se definían la planificación de la enseñanza y el fomento de la investigación como tareas conjuntas de la Federación y de los *Länder*, se creó, por un acuerdo administrativo de 1975, una comisión mixta para la planificación de la enseñanza cuya competencia se extendió en 1975 al fomento de la investigación. Al igual que la KMK, la BLK se ocupaba también de la coordinación de la política educativa entre los *Länder*, sólo que en la Comisión mixta intervenía la Federación. Según dicho acuerdo, la Comisión estaba integrada por once representantes de los Estados federados y siete representantes del gobierno federal (éstos también con once votos en total). Las resoluciones de la BLK se tomaban por mayoría de tres cuartos. No obstante, los *Länder* que habían quedado en la minoría no estaban obligados a someterse a los acuerdos aprobados. Por eso acabaría imponiéndose virtualmente el principio de la unanimidad como condición para llevar a la práctica dichos acuerdos.

Según el acuerdo originario entre la Federación y los *Länder*, la BLK tenía la misión de presentar un plan básico a largo plazo para el conjunto de la educación,

elaborar planes parciales y hacer propuestas para su financiación. Tras una serie de fuertes y dilatadas controversias, en 1973 fue presentado (por primera y única vez hasta ahora) un «Plan General de Enseñanza» que contenía toda una serie de prescripciones normativas para el desarrollo del sistema educativo hasta 1985. Pero su aprobación general no significó la eliminación de las fuertes divergencias existentes entre los diversos Estados federados: los que estaban gobernados por partidos conservadores presentaron mociones particulares sobre el año de orientación, la escuela integrada y la formación del profesorado. Como consecuencia de ello se produjo una insalvable polarización entre los bandos políticos que acabó bloqueando las subsiguientes actividades de la BLK. El intento de prorrogar la validez del plan general hasta 1995 fracasó definitivamente en 1982 tras varios años de esfuerzos inútiles —a causa de haber cambiado la mayoría política tanto en el gobierno federal como en algunos Estados federados—. La BLK estuvo a punto de ser disuelta. Esta progresiva pérdida de influencia por parte de la BLK le otorgó a la KMK, con su actuación a base de decisiones «consensuadas», un mayor peso específico.

La Comisión mixta registró sus éxitos no tanto en el campo de la planificación de la enseñanza, que fue durante años el punto fuerte de su cometido, cuanto en la promoción más bien puntual de proyectos de reforma llevados a cabo bajo la cooperación bilateral de la Federación y de algunos *Länder*. En los últimos veinte años ha promovido la BLK la puesta en marcha de alrededor de 200 proyectos modelo en todos los ámbitos particulares de la educación. Un número nada reducido de estos proyectos estuvo flanqueado por investigaciones científicas. La mayoría de tales programas fue financiada, por regla general, a partes iguales por la Administración federal y por el respectivo *Land* en el que se realizaron. En el decurso de los años ochenta se ha convertido precisamente esta promoción de proyectos-modelo en la actividad más importante de la BLK, entre cuyos principales objetivos cabe destacar los siguientes: programas experimentales en el nivel de la enseñanza universitaria, integración social de niños y jóvenes extranjeros, promoción educativa de niños y jóvenes minusválidos, experimentación de nuevos modelos de educación profesional y de perfeccionamiento formativo e introducción de modernas técnicas de información y comunicación. El propósito que persiguen todos estos proyectos es ofrecer adecuados criterios de decisión de cara al desarrollo del sistema educativo. De todos modos, el mérito principal que revisten no reside tanto en la elaboración concreta de reformas estructurales como en la creación de un clima general favorable a las innovaciones y reformas en el sistema educativo.

1.4. *Asesoramiento de la política educativa en el federalismo cooperativo*

A lo largo de la historia de la República Federal se han hecho experiencias con dos formas de asesoramiento suprarregional en el campo de la política educativa. Como rasgos característicos de cada una de ellas se pueden señalar los siguientes:

- Asesoramiento a través de un gremio de notables personalidades, sin interlocutores institucionales, en el ámbito político y de la Administración pública. Un ejemplo representativo de esta forma de asesoramiento lo constituye la *Comisión Alemana de Educación y Enseñanza*, que desarrolló sus actividades desde 1953 hasta 1965.
- Cooperación institucionalizada entre los gobiernos de la Federación y de los *Länder* y científicos dentro de un sistema consultivo de dos «cámaras» en el que pueden trabajar conjuntamente, de manera más o menos estrecha, la Administración y la ciencia. El *Consejo Alemán de Educación (1965-1975)* y el *Consejo Científico* (ininterrumpidamente activo desde 1957) son dos muestras de este tipo de asesoramiento.

1.4.1. La Comisión Alemana de Educación y Enseñanza (1953-1965)

Esta Comisión surgió en 1953. Su creación fue el resultado de un compromiso entre el Ministerio del Interior —que quería llevar adelante la unificación del sistema educativo en Alemania mediante un consejo consultivo propio— y los *Länder* —que se oponían a ello por temor a perder parte de su soberanía cultural—. La Comisión fue encargada de «observar el desarrollo del sistema educativo y de enseñanza y contribuir al mismo con sus iniciativas y recomendaciones». Su programa de trabajo para llevar a cabo dicha tarea tenía que establecerlo la misma Comisión. Sus miembros fueron elegidos en su condición de personas independientes y no como representantes de grupos organizados de interés. En la práctica resultó ser un sistema mixto de asesoramiento pedagógico y de representación de intereses.

Hasta su disolución en 1965, la Comisión elaboró toda una serie de propuestas e informes que, por regla general, tuvieron el carácter de compromisos políticos tomados por anticipado. Entre sus iniciativas más importantes destacan el «Plan general de reforma y homogeneización de la enseñanza escolar general y pública» (de 1959) y las «Recomendaciones para el desarrollo de la escuela elemental» (de 1964). La eficacia política directa de la Comisión ha de ser considerada más bien como reducida. Su mayor éxito lo obtuvo con las «Recomendaciones» para la reforma de la escuela elemental. No hay que olvidar, sin embargo, que de esta institución han salido impulsos eficaces a largo plazo para la reforma de diversas áreas del sistema escolar.

El escaso influjo político de la Comisión hay que atribuirlo esencialmente a dos factores estructurales: el gremio consultivo no disponía de una infraestructura administrativa que pudiera apoyar eficazmente el trabajo de los miembros honoríficos de la Comisión, pero sobre todo, ésta no tenía interlocutores institucionales del lado de la política y de la Administración. Sus recomendaciones las publicaba prácticamente sólo para los interesados en asuntos de política educativa —cosa que, por así decirlo, garantizaba el carácter puramente «facultativo» de sus propuestas en un momento de efervescencia político-educativa—. A comienzos de los años sesenta empezó a decaer el interés de la Federación y de los *Länder* por esta

institución. Sus propios miembros consideraban, asimismo, que ya habían cumplido su tarea. En 1965 expiró su mandato.

1.4.2. El Consejo Alemán de Educación (1965-1975)

Las deliberaciones de la KMK sobre un organismo sucesor de la Comisión Alemana de Educación y Enseñanza se concretaron en la propuesta de crear una instancia consultiva que, siguiendo el modelo del Consejo Científico fundado en 1957, estableciera una conexión institucional entre la Administración y la ciencia. A tal efecto, y por un acuerdo entre la Federación y los *Länder*, en 1965 se creó el *Consejo Alemán de Educación*. Su organización era la de un sistema bicameral en el que una *Comisión pedagógica* consultiva presentaba propuestas a una *Comisión gubernativa*, en la que estaban representados los Ministros de Cultura, el gobierno federal y las organizaciones-cúpula municipales. De la Comisión pedagógica formaban parte señaladas personalidades de la vida pública y científicos (elegidos mediante un complicado mecanismo de nombramiento). Su mandato se extendía en principio a un período de cinco años. Esta Comisión se encargaba de las tareas propiamente consultivas, que esencialmente consistían en trazar planes de cobertura de las necesidades y de desarrollo, formular propuestas para la estructuración del sistema educativo y hacer cálculos de costes. Las consiguientes recomendaciones debían ser discutidas con la Comisión gubernativa antes de ser presentadas con carácter de propuestas oficiales del Consejo a los representantes de la otra parte, es decir, a la Federación y a los *Länder*.

Dado que el Consejo sólo disponía de un aparato burocrático permanente relativamente pequeño, creó en compensación una red de subcomisiones dedicadas a elaborar las propuestas y los informes. Por lo menos durante el primer mandato se pudo contar en algunas de estas subcomisiones con el asesoramiento de renombrados científicos, así como incorporar desde un principio a los responsables de la política educativa de los *Länder* a las deliberaciones. Gracias a ello fue posible someter siempre los planes trazados a una discusión desde el punto de vista de su viabilidad tanto política como práctica. De este modo se transformó informalmente el sistema de dos cámaras independientes en una variante de la forma mixta —posiblemente más efectiva— según la cual trabaja el Consejo Científico.

En sus dos períodos quinquenales de gestión, el Consejo elaboró 18 proyectos y más de 50 informes. Sus documentos de mayor impacto fueron la «Recomendación sobre el desarrollo de un programa experimental con escuelas integradas», que otorgó una base de programación a las incipientes reformas en el campo de dichas escuelas, y el «Plan estructural para el sistema educativo», que ofrecía una perspectiva global de cara a una reforma a largo plazo de la educación. A pesar de que en años posteriores se rompió el consenso político alcanzado, el plan estructural trazó importantes líneas de desarrollo futuro. En él se recogían ya prácticamente todos los temas de política educativa debatidos en las dos décadas siguientes; aunque también existían excepciones características que ponían de manifiesto las fronteras que limitaban la atención de entonces (así, por ejemplo, cues-

tiones relativas a la cooperación internacional en el campo de la educación o el problema de la integración de los hijos de trabajadores extranjeros).

Algunas de las recomendaciones elaboradas durante el segundo período de gestión del Consejo se vieron sometidas a controversias políticas y científicas cada vez más fuertes. Estas alcanzaron su punto culminante a raíz de la aprobación de la recomendación «Sobre la reforma de la organización y de la administración del sistema educativo. I parte: Incremento de la autonomía de la escuela y de la participación de los maestros, alumnos y padres» (1973); ocasión en la que por primera vez se produjeron votos separados de la minoría. La segunda parte de este documento ya no pudo ser aprobada con carácter de recomendación formal, haciéndose, de este modo, cada vez más cuestionable la elemental capacidad de trabajo del Consejo. Esta confrontación entre la mayoría social-liberal de entonces y la oposición cristianodemócrata selló la inviabilidad política del mismo. En 1975 ya no se volvió a prorrogar el mandato del Consejo.

Hasta hoy no existe ninguna organización sucesora del Consejo Alemán de Educación. Las «Rondas de conversaciones» del Ministro Federal de Educación y Ciencia no constituyen un equivalente adecuado, haciéndose notar progresivamente la falta de un asesoramiento institucionalizado. La creación por el Parlamento Federal de la Comisión de encuesta «Educación 2000» ha de ser entendida como una reacción a tal estado de cosas. Esta Comisión, establecida en 1987 tras una polémica —que bien cabe decir de rigor— entre la Federación y los *Länder* sobre las competencias respectivas, ha sido encargada de trazar perspectivas realistas para el futuro desarrollo del sistema educativo. La publicación del correspondiente informe estaba prevista para 1990.

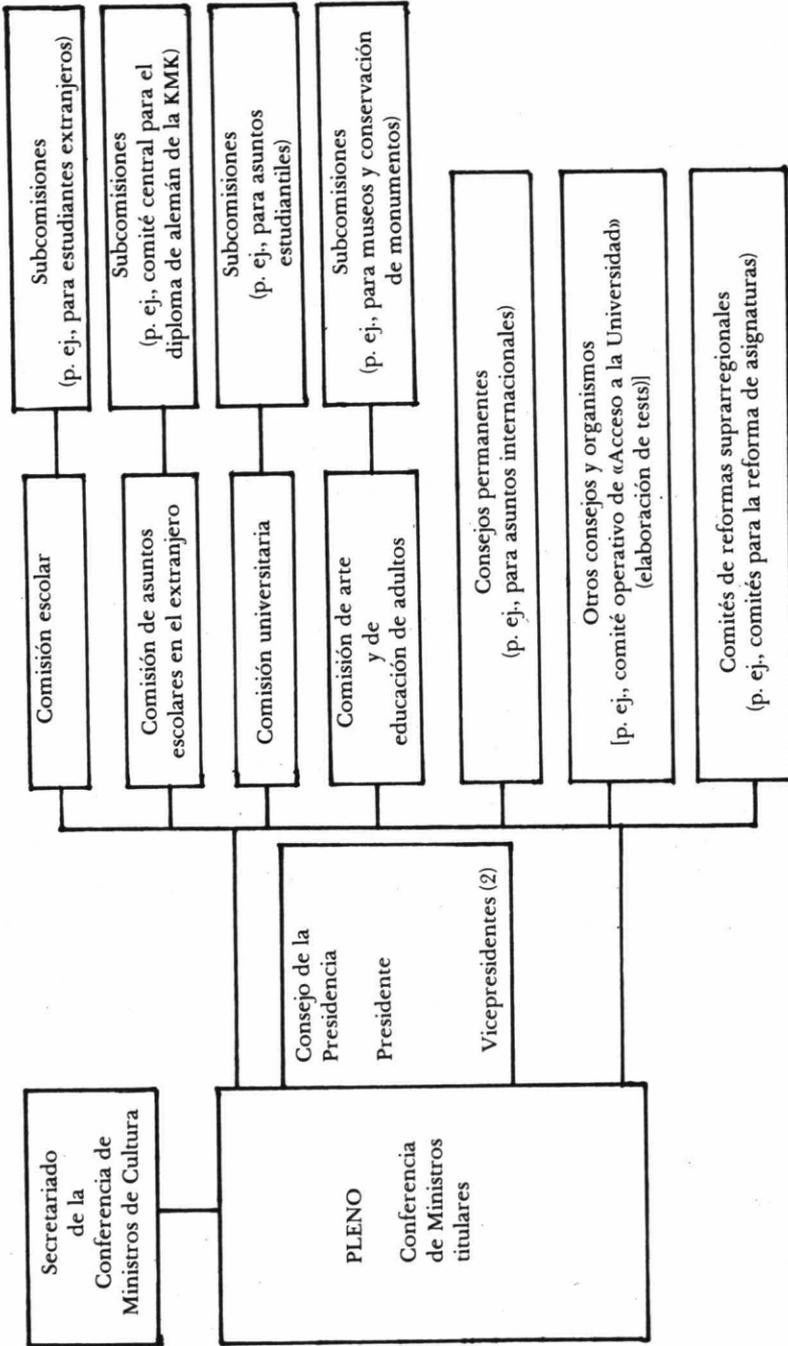
1.4.3. El Consejo Científico (desde 1957)

El *Consejo Científico* fue creado en 1957 por un acuerdo administrativo entre la Federación y los *Länder*. Su cometido era el de «elaborar un plan global para el fomento de la investigación científica y coordinar la actuación al efecto de la Federación y los *Länder*». En el acuerdo de prórroga de 1975 se precisó más concretamente dicho cometido. Según este acuerdo, el Consejo tenía que presentar propuestas para el desarrollo en cuanto al contenido y a la estructura de las Universidades, de la actividad científica y de la investigación. Estas propuestas debían ir acompañadas de consideraciones sobre las repercusiones cuantitativas y financieras y sobre su realización.

El Consejo está compuesto por una *Comisión científica* y una *Comisión administrativa*, que elaboran las decisiones que han de ser aprobadas por mayoría de dos tercios en una *Asamblea general* conjunta. La estructura organizativa del Consejo se basa, por tanto, en una combinación del principio de una cámara única con el bicameral. Los miembros de la Comisión administrativa son nombrados por el gobierno federal y por los gobiernos de los respectivos Estados federados. El nombramiento de los miembros de la Comisión científica corresponde al Presidente federal —en parte, a propuesta de las más importantes organizaciones científicas;

CUADRO 2.2

Organización y estructura de la Conferencia Permanente de Ministros de Cultura de los Länder en la República Federal de Alemania (KMK)



Fuente: MPI, Bilfo
 Stad. 49/89.

(2), edición revisada. Munich, 1983.

en parte, a propuesta del gobierno federal y de los gobiernos de los *Länder*-. Este procedimiento implica, en la práctica, la necesidad estructural de llegar a un compromiso ya en la etapa previa de selección del personal; cosa que, a la larga, habría de contribuir a consolidar el grado de aceptación del Consejo.

En el trabajo práctico se ha impuesto una preparación de las decisiones en el seno de comités técnicos integrados, cada vez en mayor medida, por representantes de ambas Comisiones. De ello resulta ya en las fases iniciales de planificación un estrecho engranaje de asesoramiento y decisión. En dichos comités la Comisión Científica ha procurado siempre ganarse el apoyo de la gran mayoría de los representantes gubernamentales. Este procedimiento ha impreso su sello en las recomendaciones del Consejo: éste no ha elaborado nunca ningún proyecto global para el sistema científico, sino fundamentalmente todo un cúmulo de iniciativas concretas, y en las que se atiende por principio a su viabilidad práctica, referidas a importantes campos científicos dentro del sistema universitario. A menudo se le ha reprochado al Consejo el practicar una política científica conservadora. Puede que sea cierto mirado en conjunto, pero en definitiva, no es otra cosa que el resultado directo de un concepto de asesoramiento que trata de conseguir el consenso más amplio posible entre todos los participantes. En esto radica al mismo tiempo la fuerza y la debilidad del Consejo.

El Consejo ha ejercido un influjo extraordinario en el marco de la situación política general con sus recomendaciones relativas al desarrollo y a la nueva creación de Universidades, a la organización y la financiación de la investigación e, igualmente, con sus iniciativas para la puesta en marcha de programas económicos y personales especiales. El éxito alcanzado en ello se ha debido, en no poca medida, a su estrecha colaboración con la Junta de planificación de nuevas Universidades, a la que, de acuerdo con la Ley de Fomento de las Universidades (§ 9 HSch-BauFG), tiene que presentar informes periciales. Con numerosas propuestas detalladas, referidas a menudo a instituciones bien concretas, el Consejo ha contribuido al desarrollo del sistema universitario, participando desde su fundación en la discusión de difíciles y controvertidos temas al respecto. Entre sus aportaciones cabe destacar las recomendaciones relativas a la reforma de los estudios universitarios, a la organización de las nuevas Universidades, a la estructura personal de las mismas, al *status* de las Escuelas Técnicas Superiores y a la intensificación de la competencia dentro del sistema universitario. La mayoría de las propuestas del Consejo destaca por su carácter de profundos análisis cuantitativos de procesos fácticos de desarrollo. Un buen ejemplo nos lo ofrecen las recomendaciones acerca de las «Perspectivas de la Universidad en los años noventa», que conjugan de forma magistral el análisis empírico con la toma de postura pragmática. Un resultado muy provechoso, derivado de la actividad consultiva del Consejo, lo constituyen sus informes periódicos sobre el desarrollo dentro del sistema científico. No hay, pues, motivo para temer que no se le prorrogue al Consejo su mandato en los próximos años.

1.5. Gobierno regional, municipio y escuela

1.5.1. Länder y municipios

Como reza el artículo 7 (apdo. 1) de la Constitución, «el control del sistema escolar en su conjunto corresponde al Estado». Dado que la educación cae bajo la soberanía cultural de los Estados federados, eso significa que todo el sistema escolar —incluidas las escuelas privadas— está sometido a la inspección de los *Länder*. Bajo el concepto global histórico de inspección escolar se abarca la totalidad de los derechos y obligaciones del Estado en materia de planificación, reglamentación, dirección y control del sistema escolar. En él está comprendida, asimismo, la fijación de las carreras escolares, de los objetivos y de las materias de enseñanza.

En la inspección de la enseñanza intervienen por principio los parlamentos regionales, en razón de sus poderes legislativos y de aprobación de los presupuestos, y los Ministros de Cultura, en la medida en que dictan normas y prescripciones y tienen que planificar el desarrollo escolar. Las tareas legislativas y planificadoras del Parlamento y de los Ministros han sido recogidas en el concepto de «soberanía escolar» —mientras que como «inspección escolar», en sentido estricto, se entiende el control y el asesoramiento en materia docente de las escuelas y de los maestros por medio de inspectores públicos de enseñanza—.

La competencia general del Estado se extiende no sólo a la organización y a la determinación del contenido de las carreras educativas, sino también a la reglamentación de la formación del profesorado y a la administración del personal docente en las escuelas y en otras instituciones de enseñanza. Cada uno de los Estados federados es responsable de la organización de los estudios y del reglamento de exámenes en las escuelas normales y Universidades, así como de la administración personal, o sea, de la contratación, el ascenso, la distribución y el traslado de los maestros y del personal docente en general, que por lo común tienen todos los derechos y obligaciones propios de los funcionarios estatales de los respectivos *Länder*.

La Constitución les reconoce a los municipios el derecho de «gestionar todos los asuntos de la comunidad local con absoluta autonomía dentro del marco fijado por la ley» (art. 28, apdo. 2). Lógicamente, la escuela forma parte también de los asuntos que competen a la comunidad local. Las relaciones entre la Administración municipal autónoma y la inspección estatal de la enseñanza se mueven en el marco de un complicado equilibrio (no igual en todos los *Länder*) de reparto de competencias y cargas, basado en una división de asuntos escolares internos y externos. Las cuestiones didácticas —objetivos, contenidos y organización de la enseñanza— están separadas de las cuestiones de financiación y dotación material de las escuelas. En los Estados federados territoriales se sigue generalmente el principio de que los costes de personal corren a cargo del *Land* y los costes materiales y del personal administrativo, a cargo del titular municipal de la escuela. Según esto, las autoridades escolares estatales tienen competencia en lo que se refiere al funcionamiento interno de las escuelas (planes de estudios, cuadro de asignaturas, destino de los maestros, etc.), mientras que la Administración local se hace cargo

de los solares y edificios, de la dotación material y del personal administrativo de los centros escolares.

La división en asuntos internos y externos no ofrece, sin embargo, más que un punto de referencia para la especificación de las respectivas competencias. En la práctica existe un reparto variable de atribuciones, por ejemplo, a través de reservas de autorización a favor del Estado o de formas especiales de financiación. Algunas veces también se producen excepciones: en el Sarre, por ejemplo, el Estado está obligado a hacerse cargo de los institutos de bachillerato —y por tanto, también de la administración externa— cuando el municipio o la comunidad intermunicipal no hacen uso de su derecho de patronato. No obstante, desde el punto de vista constitucional, continúa estando vigente el principio de que «el municipio construye la casa, pero quien manda en ella es el Estado» (Anschütz, *Comentario a la Constitución del Reich de 1919*).

1.5.2. Inspección escolar y escuela

Mientras que el influjo de los municipios en el sistema escolar ha sido reconocido incluso por la Constitución, las Iglesias no han conseguido mantener el suyo al mismo nivel del que tuvieron en otro tiempo. Todavía en la Constitución de Weimar de 1919 se les concedía a las Iglesias el derecho de controlar los asuntos internos de la escuela —más concretamente, la inspección de las escuelas, que era ejercida por el clero local—. Posteriormente quedó restringido este derecho a la configuración confesional de la escuela elemental pública y de la formación del profesorado: los niños, repartidos en un grupo católico y otro protestante, recibían la instrucción escolar de maestros de su misma confesión y en edificios escolares distintos. Esta estructuración confesional de la escuela quedó definitivamente superada sólo en la década de los sesenta, a raíz de la reforma de las escuelas rurales. Desde entonces, y salvo algunas excepciones en el área de la escuela primaria en la Baja Sajonia y en Renania del Norte-Westfalia, en la República Federal han desaparecido las escuelas confesionales estatales. Hoy en día, si las Iglesias quieren tener escuelas confesionales, han de crearlas en forma de escuelas privadas.

La organización de la inspección escolar estatal cambia de un Estado federado a otro en lo que se refiere a la gestión administrativa, al reparto de competencias entre los distintos niveles de inspección y a las relaciones entre la Administración escolar y la Administración pública general. No obstante, se puede decir que las administraciones regionales presentan una estructura básica semejante. El cuadro general 2.3 ofrece una panorámica sobre la organización de la inspección escolar en los distintos Estados federados. De ella se puede deducir que, en consonancia con la Administración general de los *Länder*, predomina una estructura a base de tres niveles; si bien se puede detectar una tendencia hacia una organización de la inspección sobre las escuelas integradas, los institutos de enseñanza media, las escuelas de primer grado secundario y, en parte también, las escuelas profesionales en dos niveles (y a veces incluso en uno solo). La inspección en las ciudades-Estado presenta uno o, todo lo más, dos niveles.

A nivel de gobierno, en todos los Estados federados hay un Ministerio especial responsable, bien de manera particular, de las escuelas o, bien de manera general, de los asuntos culturales y de las Universidades. En el marco legislativo-escolar de los *Länder* competen al Ministro de Cultura todas las cuestiones que tienen que ver con la organización, la reglamentación y la planificación del sistema escolar. Como resultado de la jurisprudencia del Tribunal Constitucional ha cristalizado un principio básico, según el cual, todas las decisiones «esenciales» relativas a las escuelas han de ser tomadas por el mismo legislador parlamentario a base de leyes formales, de modo que el Ejecutivo solamente puede intervenir en este campo si cuenta con la debida legitimación legal. Sobre esta base, la Administración ministerial cumple sus tareas de gestión mediante la provisión de personal y de medios materiales y financieros, pero sobre todo, con sus prescripciones y prohibiciones, fijadas en forma de normas de derecho y administrativas que cabe designar bajo la denominación general de «programas regulativos».

La normativa jurídica y administrativa relativa a la enseñanza escolar sigue siendo, por regla general, extraordinariamente extensa y complicada, a pesar de los esfuerzos de los *Länder* por simplificarla y reducirla. Los propios juristas no saben muchas veces a qué atenerse, de modo que puede ocurrir que no se sepa a ciencia cierta si una determinada norma sigue estando en vigor o ya hace tiempo que ha sido sustituida por otra. Aún se está muy lejos de esa escuela libre de decretos en la que soñara en cierta ocasión un Ministro de Cultura de la Baja Sajonia. Hay que decir, no obstante, que el núcleo central de prescripciones administrativas que reglamentan lo esencial de la escuela es fácil de identificar.

Entre los más importantes instrumentos de regulación de la enseñanza escolar está el cuadro de clases, que establece el contingente semanal de horas de clase por curso y asignatura; constituyendo también, de esa forma, una decisión cuantitativa previa sobre la importancia concedida a los distintos contenidos educativos. Sobre la base de este plan de asignaturas se confeccionan los planes de estudios, que fijan con mayor detalle el programa educativo de cada tipo de escuela. En los últimos veinte años, todos los *Länder* han ido creando —especialmente en la década de los setenta— nuevos planes de estudios que se caracterizan en general por una orientación más decidida hacia los objetivos de la enseñanza. No obstante, el núcleo de planes de estudios sigue siendo todavía hoy la distribución de los temas a tratar en cada curso, que constituye el almacén en cuanto al contenido específico de cada asignatura. Las normas sobre la autorización de libros de texto complementan la reglamentación administrativa de la escuela a través de los planes de estudios. Un segundo complejo importante de normas administrativas regula las decisiones relativas a la carrera escolar de los estudiantes. Entre ellas cabe citar todas aquellas que tienen que ver con los trabajos de clase, las calificaciones, el paso a otro curso, el cambio de escuela y los exámenes. Estas reglamentaciones garantizan una continuidad formal en los procedimientos de evaluación de los rendimientos, pero en general, sin llegar a condicionar en su contenido el juicio pedagógico de los maestros. En un tercer complejo habría que incluir las normas que regulan de manera determinante la organización de las clases, el número de alumnos por clase, el número de profesores y las formas permitidas u obligatorias de elección de materias por parte de los alumnos.

CUADRO 2.3

Organización de la inspección escolar en los Länder

<i>Land</i>	Base legal	Instancias de inspección	Competencias de la instancia inferior en cada caso
Baden-Württemberg	§ 32 ss. Ley Esc.	1. Ministro de Cultura y Deporte. 2. Inspección de enseñanza media. 3. Inspección escolar general.	Escuelas básicas, elementales, de primer grado secundario y respectivas escuelas especiales, menos internados de educación especial.
Baja Sajonia	§ 100 ss. Ley Esc.	1. Ministro de Cultura. 2. Dpto. escolar del gobierno de distrito. 3. Inspección escolar.	Escuelas básicas, elementales, de primer grado secundario, escuelas especiales, ciclos de orientación y escuelas integradas cooperativas, excepto inspección técnica de su ciclo de bachillerato.
Baviera	Art. 89 s. Ley Esc.	1. Ministro de Cultura y Enseñanza. 2. Dpto. escolar del gobierno. 3. Inspección escolar general.	Escuelas primarias.
Berlin	§ 5 Ley Esc.; art. 5 Const. de Berlin.	1. Senador para escuelas, formación profesional y deporte. 2. Inspección esc. de distrito.	Todas las escuelas.
Bremen	§ 8 Ley Admon. Esc.	1. Senador para educación, ciencia y arte (con inspectores de distritos municipales).	Todas las escuelas.
Hamburgo	§ 41 Ley Esc. § 2 Ley Admon. Esc.	1. Jefatura de educación y formación profesional.	Todas las escuelas.

CUADRO 2.3

Organización de la inspección escolar en los Länder

Land	Base legal	Instancias de inspección	Competencias de la instancia inferior en cada caso
Hesse	§ § 63 ss. Ley Admon. Esc.; art. 1 § 1 Ley de segreg. de insp. escolares 3-3-1985.	1. Ministro de Cultura. 2. Dpto. escolar del presidente regional. 3. Inspección escolar general.	Todas las escuelas, excepto las de educación por vía subsidiaria y escuelas técnicas agrar- rias.
Renania d. Norte- Westfalia	§ § 18 ss. Ley Admon. Escolar.	1. Ministro de Cultura. 2. Dpto. escolar del presidente regional. 3. Inspección escolar.	Escuelas básicas elementales y especiales, me- nos escuelas para sordos, ciegos y especiales en primer y segundo grados secundarios y en el ámbito de las escuelas profesionales.
Renania-Palatinado	§ § 84 ss. Ley Esc.	1. Ministro de Cultura. 2. Dpto. esc. del presidente de distrito.	Todas las escuelas.
Sarre	§ § 55 ss. Ley Esc.	1. Ministro de Cultura, Educa- ción y Ciencia. 2. Inspección escolar.	Escuelas básicas, elementales y de discapacita- dos mentales y con problemas de aprendi- zaje.
Slesvig-Holstein	§ § 114 ss. Ley Esc.	1. Ministro de Educación, Cien- cia, Juventud y Cultura. 2. Inspección escolar.	Escuelas básicas, elementales, de primer gra- do secundario y escuelas especiales.

Cuando se habla de inspección escolar, se suele pensar primero no tanto en programas de reglamentación como en el inspector de enseñanza, en su visita de control a las escuelas o en su participación en las pruebas para maestros y en la evaluación oficial de los mismos. Los inspectores de enseñanza, a quienes compete la supervisión directa de las escuelas, constituyen el órgano de control más importante dentro de la inspección escolar. Ésta abarca, en sentido jurídico estricto, tres aspectos: inspección técnica, inspección jurídico-legal e inspección disciplinar —aunque no siempre se las puede diferenciar claramente en la práctica—. El núcleo esencial de la inspección escolar lo constituye la inspección técnica, que se manifiesta en «la promoción y el asesoramiento pedagógico de la actividad escolar a través de los funcionarios responsables de la inspección escolar, cuyo cometido consiste en cuidar de que se cumplan las normas y ordenanzas, así como de que se mantenga y, si es posible, se mejore la calidad técnica y metodológica de la enseñanza» (Heckel y Avenarius, 1986, p. 177). En el marco de la inspección técnica, el inspector escolar tiene la facultad, en principio ilimitada, y la obligación de examinar y, en su caso, de objetar en su visita a una escuela, la legitimidad y la oportunidad de las decisiones y medidas tomadas por el director de la escuela, por los maestros y por el personal pedagógico no docente, así como de dar las instrucciones técnicas correspondientes a las personas en cuestión. La inspección jurídico-legal, por el contrario, descansa sobre un concepto limitado de supervisión. Si en el nivel de la inspección técnica se comprueban la legitimidad y la oportunidad de decisiones y medidas, en el nivel de la inspección jurídico-legal no es la pura improcedencia de una decisión lo que justifica la intervención del inspector, sino solamente la existencia de una contravención de las leyes. Finalmente, la inspección disciplinar incluye la vigilancia y la evaluación de la actuación de los maestros, que generalmente pertenecen al cuerpo de funcionarios públicos. No obstante, en la práctica diaria no se puede distinguir siempre fácilmente en qué marco específico se mueve la intervención de los órganos de inspección.

En los años setenta se discutió largamente si no sería más apropiado reducir la inspección técnica de la Administración escolar a una inspección de tipo jurídico-legal. Sin embargo, a pesar de que en el proyecto de ley escolar presentado por la Comisión jurídico-escolar del Congreso Alemán de Abogados de 1981 se defendía este concepto, no ha habido ningún *Land* —excepción hecha del intento puramente episódico de la Baja Sajonia— que diera este paso con todas sus consecuencias. La legislación escolar de Hesse limita en cierto modo el alcance de la inspección técnica; la del Sarre y la de Berlín confirman en toda su amplitud las competencias de supervisión, aunque apremian a las autoridades escolares a hacer el menor uso posible de su derecho de intervención y de sus facultades preceptivas.

Un inspector escolar se ocupa de la supervisión de varias escuelas de un determinado distrito escolar. Por término medio, está a cargo de entre 350 y 400 maestros, si bien existen notables diferencias regionales. En el nivel de la enseñanza media pueden darse áreas de inspección bastante mayores. El inspector escolar es el superior jerárquico de los maestros y el responsable de la administración del personal en su totalidad, incluida la supervisión técnica y disciplinar. Entre los asuntos de su competencia están sobre todo los personales, destacando la contratación de maestros (una vez pasado su segundo examen de Estado), la asignación de los mis-

mos a las correspondientes escuelas y su ascenso o traslado. En el marco de estas actividades, el inspector escolar visita las escuelas y asiste a algunas clases, haciendo una evaluación oficial de las mismas. Otro campo muy importante de su actividad lo constituyen las cuestiones relativas a la organización escolar, al desarrollo de las escuelas y a la construcción de las mismas. En el desempeño de sus funciones como representante del Estado, el inspector escolar ha de estar en estrecho contacto con los titulares de los centros docentes, que por regla general son los municipios.

Durante el período de expansión de las escuelas, que —con ciertas diferencias de un grado escolar a otro— duró hasta la mitad de los años setenta o comienzos de los ochenta, los inspectores escolares tuvieron que dedicarse de forma preponderante a actividades de control y examen en el marco de la segunda fase de la formación del profesorado. El margen dedicado a dichas actividades ha ido disminuyendo constantemente durante los últimos años, de modo que en la actualidad pueden dedicar más tiempo al asesoramiento y la supervisión de la marcha diaria de las escuelas. En algunos Estados federados se ha adoptado una nueva práctica de inspección: en visitas de varios días de duración, los inspectores se dedican a comprobar la calidad de la escuela y, en conversaciones con el director y el cuadro de profesores, se preocupan de contribuir constructivamente a su mejor desarrollo posible. Esta innovación —que escapa a la controversia política en torno a la inspección técnica y jurídico-legal— apunta al hecho de que se está imponiendo un concepto de inspección escolar que acentúa, por encima de todo, su función de asesoramiento.

1.6. *Maestros, alumnos y padres en la escuela pública*

[Nota: En la presente traducción española se han suprimido las ocho páginas del apartado 2.6 del texto original alemán (1.6 del texto espacial) que se ocupa del «régimen escolar» vigente en el sistema alemán. Bajo la denominación de régimen escolar se entiende el canon de normas jurídicas que regulan la organización interna de la escuela y las competencias y funciones de sus respectivos órganos e instancias. De este complejo temático forma parte, también, la sucinta exposición del *status* jurídico de los tres grupos que concurren en el seno de la escuela, así como de sus respectivas relaciones con la inspección y la Administración estatales.

Han sido los propios autores del informe quienes han propuesto la supresión de este apartado en la traducción española. A su juicio, las exposiciones contenidas en él resultan interesantes más bien para el público alemán que para el lector extranjero deseoso de hacerse una idea de estructura y del funcionamiento del sistema escolar alemán.

Muchas de las controversias político-educativas de las últimas décadas en la República Federal han girado, de hecho, en torno a problemas del régimen escolar. En el fondo, sin embargo, el desarrollo obtenido en este campo ha venido determinado exclusivamente por el abandono paulatino del modelo estatal-autoritario que había caracterizado en el pasado el sistema escolar alemán. Los actuales márgenes de libertad de acción y los derechos de gestión de los distintos grupos (maestros, alumnos, padres) se ajustan, entretanto, a modernos patrones democráticos, como los fijados con carácter general en la Constitución alemana de 1949. Y tanto éstos como las dificultades a la hora de armonizar en la práctica los di-

versos intereses no son, en modo alguno, algo peculiar de la República Federal y de su sistema escolar.]

1.7. *Descentralización y responsabilidad pública*

Existe toda una serie de cambios, introducidos tanto en el ordenamiento jurídico del sistema escolar como en la gestión administrativa, que dan motivos para pensar que también en la República Federal se va camino de una creciente descentralización en el seno de dicho sistema. Es un desarrollo que o ya se puede constatar en otros países cuyo sistema educativo estaba organizado hasta ahora de forma centralista (Suecia), o se presagia que va a producirse (Francia): las distintas escuelas disfrutaban de un margen de libertad de decisión cada vez mayor, a la vez que aumentan las posibilidades de cogestión directa por parte de quienes tienen que ver con ellas —maestros, alumnos, padres—. No obstante, tampoco se puede exagerar lo conseguido hasta ahora en dicho ámbito. Para muchos observadores, es un desarrollo que todavía no ha ido todo lo lejos que podría ir; pero el estado actual de cosas ya representa, ciertamente, una «cesura» en la articulación tradicional del sistema escolar alemán. El influjo de los órganos centrales de gestión y control —que tampoco hay que sobrevalorar en lo que respecta al pasado— ha disminuido y, de proseguir la tendencia ahora en marcha, seguirá disminuyendo sin cesar.

No parece sino que también en la República Federal se está produciendo una situación que hace necesario introducir un sensato equilibrio entre márgenes descentralizados de decisión y diversidad local, por una parte, y de responsabilidad estatal, por otra. Los países anglosajones están realizando desde hace algunos años serios esfuerzos en poner de relieve con toda claridad la responsabilidad global del Estado en un sistema escolar descentralizado por tradición. Con el propósito de asegurar unos niveles mínimos de calidad, intentan introducir ciertos mecanismos de supervisión que les permitan estar continuamente al tanto del desarrollo del sistema escolar en cuestión y de sus rendimientos. Esta función de control ha formado siempre parte de la inspección escolar estatal practicada en Alemania. Otra cuestión —en la que no queremos entrar ahora— es la de hasta qué punto la supervisión técnico-pedagógica y la regulación equilibradora del sistema escolar, tal como se dieron en el pasado, obedecían a intereses políticos de poder, y con qué eficacia pudo cumplir su cometido propio la Administración escolar. Sea como fuere, hoy en día se entiende que a este círculo de tareas de control pertenece igualmente la preocupación por el rendimiento pedagógico de un sistema en el que se invierten tantos recursos públicos, así como la obligación de garantizarle a todo ciudadano unas posibilidades fundamentalmente equiparables de formación.

Vistas así las cosas, cabe muy bien la esperanza de que los procedimientos de supervisión practicados en otros países occidentales también sean adoptados en el futuro por la República Federal. Para poder comprobar de manera continuada la calidad de la educación escolar se recurre cada vez más en estos países a controles cuantitativos regulares de rendimiento. Se trata de evaluaciones reali-

zadas con un gran aparato organizativo y metodológico en todas las escuelas públicas de un país, o sobre una amplia muestra representativa nacional de escolares de distintas edades. Como expresamente se señala, su finalidad no es averiguar las deficiencias en cuanto al rendimiento individual de los escolares o de los maestros, sino evaluar el nivel de rendimiento institucional. Este tipo de sondeos, en los que se recogen los rendimientos de los escolares en determinados puntos centrales de articulación del sistema escolar, permiten establecer comparaciones no sólo temporales, sino también regionales, ofreciendo así a las distintas instituciones de enseñanza tanto una oportunidad de autocontrol como sugerencias para introducir mejoras.

Las principales dificultades que pueden surgir a la hora de aplicar en Alemania estas evaluaciones se derivan indudablemente de la estructura administrativo-estatal del sistema escolar. En este caso, el federalismo no sólo no contribuye a disminuirlas, sino que incluso las agrava, en razón de que tales mediciones plantean de inmediato el problema adicional de la comparación entre los diversos *Länder*. Pero el reparo más importante que cabe oponer es que estos controles de rendimiento pueden convertirse en un nuevo instrumento en manos de la Administración escolar estatal para controlar (de nuevo) más eficazmente los márgenes de libertad de acción surgidos en las distintas escuelas. La reforma del sistema educativo inglés (1988), que ha conjugado de una manera muy peculiar el reforzamiento del control central del mismo con su supeditación a los principios de la economía de mercado («thatcherismo»), constituye para muchos observadores una prueba del uso impropio que se puede hacer de un instrumento así. Estas comprobaciones objetivadas del rendimiento escolar sólo tendrán la oportunidad de ser aceptadas en la República Federal si su planteamiento y su realización se mantienen a distancia de los procedimientos tradicionales de control. Como ponen de relieve las experiencias acumuladas en otros países, uno de los requisitos para llevar a cabo con éxito este tipo de sondeos es la colaboración activa de los maestros y de sus organizaciones profesionales. Pero para conseguirla hará falta que dichas evaluaciones no se queden en puras descripciones del estado de cosas, sino que también muestren a los interesados posibles vías para introducir mejoras prácticas. Que esto es factible lo demuestran los procedimientos utilizados en diversos países, en los que además se recogen simultáneamente las circunstancias que condicionan el aprendizaje. Lo que ocurre es que especialmente en la República Federal existe una desconfianza tradicional frente a la virtualidad pedagógica de los métodos cuantitativos estandarizados. La historia de estos tests empíricos —que, por lo demás, tienen en Alemania una tradición mucho más larga de lo que frecuentemente se suele creer— es al mismo tiempo en nuestro país la historia de su fracaso ante la oposición del profesorado. De esto existen ejemplos del todo actuales, como es el caso de modestos tests comparativos que, a pesar de estar garantizado su anonimato, son boicoteados sistemáticamente por los maestros que toman parte en ellos.

En resumen, todavía no se puede prever en qué forma y cuándo quedarán superados los obstáculos que dificultan hasta el presente una más amplia utilización de las mediciones de rendimientos escolares en la República Federal. Lo único que de momento se puede constatar, en general, es que el desarrollo político-

escolar expuesto más arriba también contribuye positivamente a la puesta en práctica de tales controles. Pues, aunque los instrumentos burocráticos centralizados de control van perdiendo en importancia, los tests de rendimiento ofrecerían «de rebote» a los propios maestros una medida objetiva del éxito de sus esfuerzos y, con las debidas cautelas, la ocasión de cumplir mejor sus obligaciones profesionales frente a sus pupilos.

1.8. Estado y Universidad

Ya en el *Derecho Común Territorial* para los Estados prusianos de 1794 se definen las Universidades como «instituciones del Estado», pero otorgándoles —siguiendo una tradición que data de finales de la Edad Media— «los derechos que determina la ley para una corporación privilegiada». Efectivamente, excluido el caso de algunas Escuelas Superiores eclesiásticas y privadas, todas las Universidades, escuelas Superiores y Escuelas Técnicas de grado superior siguen siendo en este sentido todavía hoy instituciones del Estado. Pero al decir Estado en el contexto de la enseñanza universitaria, no se hace referencia en primera línea a la Federación; si bien el influjo del Estado central ha aumentado a raíz de la legislación básica de Universidades y de la planificación estatal de su construcción. De todas formas, la «estatalidad» se refiere en este caso, y por encima de todo, al nivel federal de los distintos *Länder*. Estos son los que crean y erigen Universidades y Escuelas Superiores, financiando y controlando sus presupuestos y sus plantillas de personal. Los profesores, el personal científico y el administrativo de las Universidades son, por regla general, funcionarios o empleados del correspondiente Estado federado. La Federación en cuanto tal sólo tiene dos Universidades para las fuerzas armadas (Munich y Hamburgo), así como algunas Escuelas Técnicas Superiores que, para obtener el reconocimiento como centros estatales de enseñanza superior, precisan de la aprobación de los respectivos *Länder*.

Por otro lado —y este «por otro lado» no sólo no contradice la tradición del derecho público en Alemania, sino que además se ajusta del todo a ella—, las Universidades alemanas gozan de una autonomía históricamente consolidada que viene garantizada bajo la forma de administración académica independiente en el artículo 5 (apdo. 3) de la Constitución. En este sentido, la Universidad alemana actual enlaza directamente con la tradición de la Universidad prusiana de comienzos del siglo XIX y del principio establecido por W. von Humboldt de la libertad de enseñanza e investigación. Según esto, no sólo puede todo profesor universitario hacer valer su libertad de enseñanza e investigación frente al Estado, sino que además éste queda obligado por principio a hacerse cargo del mantenimiento de las Universidades y a proteger con su legislación la independencia de éstas, incluso cuando la enseñanza y la investigación practicadas en ellas constituyen una crítica científica de su actuación.

En la *Ley básica de Universidades* (HRG) se especifican más en concreto los principios de derecho constitucional que amparan la libertad de enseñanza e investigación (cfr. HRG § 3). De acuerdo con ellos, bajo la libertad de investigación se incluye primordialmente todo aquello que tiene que ver con la problemática abor-

dada, con los principios metodológicos, con la evaluación de los resultados y con su difusión pública. La libertad de enseñanza se refiere sobre todo a la celebración de clases, a su contenido, al método seguido en ellas y al derecho de libre exposición de teorías científicas y estéticas. Finalmente, como libertad de estudio —polo correspondiente de la libertad de enseñanza— se entiende fundamentalmente la libre elección de clases, el derecho de decidir con entera libertad entre las materias incluidas en una carrera y el derecho de elaborar y formular opiniones científicas y estéticas. Las tres libertades de investigación, enseñanza y aprendizaje siguen siendo, de hecho, el contenido esencial de la autonomía universitaria. A su ámbito pertenece, asimismo, la responsabilidad por la formación y la promoción de las jóvenes generaciones de científicos. En lo que atañe a la concesión de grados académicos y a las oposiciones a cátedra también deciden las Universidades con plena autonomía. Esto significa que, salvo algunos casos excepcionales en los que es posible el nombramiento de profesor sin estar en posesión de un título académico, solamente pueden enseñar e investigar en una Universidad aquellas personas cuya cualificación cuenta con el refrendo previo de una Universidad. Hay que decir, no obstante, que el Estado se ha reservado un decisivo derecho de intervención en el nombramiento de profesores: la Universidad presenta al correspondiente Ministro del *Land* una lista con tres nombres, de los que, por regla general, es elegido y nombrado profesor el primero. Pero el Ministro no está obligado a seguir este procedimiento: no sólo puede saltarse el orden propuesto por la Universidad, sino que también puede rechazar toda la lista y exigir una nueva, y esto varias veces. Con este derecho que se ha reservado a la hora de nombrar nuevos profesores universitarios, el respectivo gobierno regional se asegura un influjo nada insignificante sobre la composición técnica y política del cuerpo de profesores en sus Universidades.

Pero el Estado no sólo ejerce un influjo sobre la investigación y la enseñanza en las Universidades a través de su política de nombramientos. En la configuración de las carreras científicas desempeñan un importante papel los así llamados exámenes de Estado. El acceso a determinadas profesiones en la República Federal está controlado estatalmente, por cuanto es requisito indispensable del mismo someterse a un examen ante un tribunal estatal de exámenes. Tal es el caso de los abogados, los maestros, los farmacéuticos, etc. Con ello se convierte indirectamente el Estado en custodio de monopolios profesionales. Igualmente, el examen de Estado es condición ineludible para acceder a la mayoría de los altos cargos públicos. Las normas por las que se rigen los exámenes de Estado, que en algunos casos (por ejemplo, medicina) han sido estandarizadas para todo el ámbito federal, repercuten a su vez en la configuración del contenido de las carreras universitarias. Esto hace que los profesores tengan que incluir necesariamente en sus clases las materias fijadas para los exámenes —y que los estudiantes las tengan que cursar por necesidad—, resultando de ahí una limitación de la libertad de enseñanza y de aprendizaje en muchos terrenos.

El Estado ejerce un influjo decisivo en las Universidades especialmente en virtud de la obligación, que le impone el artículo 5 (apdo. 3) de la Constitución, de aportar los recursos necesarios para la enseñanza y la investigación universitarias (cfr. Tribunal Constitucional Federal, vol. 35, pp. 79 y 114 y ss.). A diferencia de lo

que ocurría en la Edad Media y al comienzo de la Edad Moderna, cuando las Universidades disponían de ingresos procedentes de los derechos de matrícula (que ya entonces tenían una importancia sólo marginal y que fueron suprimidos por completo a principios de los años setenta) y de otras fuentes, como el «impuesto sobre la cerveza», la autonomía de las Universidades alemanas no incluye actualmente el aspecto financiero. Con la creciente dependencia de las subvenciones estatales, que data ya de los tiempos del *Derecho Común Territorial* para los Estados prusianos, aumentaron igualmente las posibilidades de intervención y control estatal de las Universidades.

Las Universidades estatales —excepción hecha de las dos que dependen del Ministerio Federal de Defensa, en Munich y Hamburgo— son financiados fundamentalmente con medios procedentes de los presupuestos generales de «su *Land*» («financiación básica»). Esto significa que las Universidades pueden, ciertamente, plantear sus necesidades durante la fase de composición de los presupuestos estatales, pero la decisión definitiva al respecto está en manos del correspondiente Parlamento regional, que es el que tiene que aprobar dichos presupuestos. Así pues, en las Universidades se aplica por principios el derecho presupuestario —más concretamente, la ley (federal) básica de presupuestos y los reglamentos presupuestarios de los respectivos Estados federados—. En este orden de cosas, las Universidades tienen que ceñirse a un presupuesto anual, de modo que, en principio, no pueden hacer otros gastos que los fijados en el presupuesto; los ingresos y los gastos han de ser especificados en su totalidad, por separado; las subvenciones concedidas sólo pueden ser empleadas para el fin señalado y, como regla general, los recursos no utilizados no pueden ser traspasados al presupuesto del año siguiente. Al igual que en la Administración pública en general, y a diferencia de lo que ocurre en las empresas privadas, las Universidades tienen prohibido conceder incentivos económicos, disponer libremente de recursos ahorrados y trabajar sobre la base de liquidaciones de gastos.

Ni los centros dependientes de las Universidades ni estas mismas son, pues, económicamente independientes. La única excepción la constituyen los numerosos «Institutos agregados a la Universidad», creados en los años ochenta. La función de estos institutos de investigación y desarrollo, que tienen un carácter comercial y no trabajan según los tradicionales principios cameralistas, es la de contribuir a establecer una conexión entre la investigación científica básica de las Universidades y la aplicación comercial (privada) de sus resultados, así como la de intensificar un fomento de la investigación basado en los principios de la economía de mercado.

La Federación también participa en la financiación de las Universidades colaborando en la creación y el desarrollo de las mismas de acuerdo con el artículo 91a (apdo. 1, n.º 1) de la Constitución. Por otro lado, el artículo 74 (n.º 13) le otorga a la Federación la competencia legislativa básica en el campo del fomento de la investigación científica y, según el artículo 91b, aquélla puede colaborar con los distintos Estados federados en su financiación. Del total de los 25.000 millones de marcos destinados en los presupuestos públicos a las Universidades al final de los años ochenta, los *Länder* han aportado más de 23.000 millones.

No todos los gastos contabilizados en el ámbito de las Universidades son realizados sobre la base de los capítulos presupuestarios que les han sido reservados explícitamente. Aparte de los medios, cuantitativamente irrelevantes, que afluyen a las Universidades procedentes de su propio patrimonio, existen las así llamadas subvenciones de terceros (cfr. § 25 HRG), que en realidad proceden en un 80 por 100 de fuentes públicas. La organización más importante para el fomento de la investigación es la «Asociación Alemana de Investigación» (DFG), que promueve la investigación universitaria aportando anualmente unos 1.000 millones de marcos. La parte correspondiente a subvenciones de terceros ascendió a finales de los años ochenta a cerca de 14 por 100 de todos los recursos invertidos por las Universidades en la enseñanza y en la investigación. Dado, sin embargo, que dichas aportaciones se dedican prácticamente de manera exclusiva a proyectos de investigación, su importancia de cara a la financiación de la investigación es mucho mayor de lo que pudiera parecer a primera vista. De tal manera es así, que se puede decir que un tercio de los costes de la investigación en las Universidades se cubre con tales aportaciones. Comparada con la dotación básica de las Universidades, la importancia de las subvenciones de terceros para la financiación de la investigación y de la promoción de jóvenes científicos ha ido aumentando sin cesar desde hace quince años. Habida cuenta de que las Universidades tienen que competir entre sí para conseguir estos medios —sobre cuya concesión decide una serie de expertos procedentes de las distintas disciplinas—, la financiación con subvenciones de terceros se ha convertido en uno de los factores más importantes de la competencia científica entablada entre las Universidades.

1.9. *Escuelas y Universidades privadas: Excepciones a la regla*

1.9.1. Escuelas privadas

El Estado no detenta ningún tipo de monopolio en el ámbito de la educación. Esto vale incluso en un caso en el que ha sido fijada por las leyes una asistencia obligatoria: el de la enseñanza escolar. En la Constitución se dice lo siguiente: «Queda garantizado el derecho a erigir escuelas privadas» (art. 7, apdo. 4). Sin embargo, también las escuelas privadas —asimismo llamadas escuelas de patronato libre o simplemente escuelas libres— se hallan sometidas a la inspección general de la enseñanza por parte del Estado.

Jurídicamente hay que distinguir entre escuelas privadas que, por su estructura y función, concuerdan con las escuelas públicas, pudiendo incluso reemplazarlas, y escuelas privadas, que no pueden sustituir a las públicas ni tampoco compararse o concurrir con ellas (por ejemplo, escuelas de idiomas, centros de gimnasia, etc.). Las primeras son denominadas *Escuelas equiparadas* («supletorias»), las segundas, *Escuelas complementarias*.

Las escuelas equiparadas revisten una importancia especial, pues están autorizadas estatalmente para realizar exámenes de acuerdo con las normas en vigor para las escuelas públicas y para conceder certificados de estudios de igual valor y

categoría que los otorgan por éstas. La asistencia a este tipo de escuelas, a diferencia de las puramente complementarias, vale también como cumplimiento de la ley de obligatoriedad escolar: «Las escuelas privadas que suplen a las públicas precisan de la autorización del Estado y se hallan sometidas a las leyes del correspondiente *Land*. Dicha autorización será concedida siempre que las escuelas privadas estén al nivel de las públicas en lo que concierne a los fines educativos, a las instalaciones y a la formación científica del profesorado y no seleccionen a los alumnos por razón de la posición económica de sus padres. Se denegará la autorización cuando la posición económica y jurídica del profesorado no esté suficientemente garantizada» (art. 7, apdo. 4, de la Constitución).

La Constitución garantiza, asimismo, la existencia de la escuela privada como institución (art. 7, apdo. 3). Según esto, no sólo tiene toda persona el derecho a crear una escuela privada, sino que además el Estado queda obligado a asegurar con sus subvenciones el mantenimiento de la enseñanza privada. Este derecho a las subvenciones estatales es expresión concreta del principio de libertad para la enseñanza privada, por cuanto asegura la subsistencia económica de algo garantizado por la Constitución. De modo que las escuelas privadas son, en su gran mayoría, escuelas financiadas por el Estado. Las normas y prescripciones por las que se rige la concesión de las ayudas estatales difieren de un Estado federado a otro, testimoniándose también en ello la soberanía cultural de los *Länder*.

La mayor parte de las escuelas privadas se agrupan, según sus postulados pedagógicos e ideológicos, en las correspondientes constituciones titulares, como son las organizaciones eclesiásticas, la Federación de las escuelas Waldorf, la Asociación alemana de escuelas-hogar rurales y la Federación alemana de escuelas privadas. Todas estas instituciones se han asociado en una Confederación de escuelas libres.

A diferencia de la enseñanza escolar, en el terreno de la educación preescolar predomina la organización no estatal. Los centros correspondientes para niños todavía sin obligación de asistir a la escuela —jardines de infancia, parvularios, guarderías— son financiados por los municipios, pero en su mayoría están bajo el patronato de las Iglesias, de las organizaciones no estatales de previsión social y de empresas y asociaciones. Todas ellas reciben, por regla general, subvenciones estatales y se hallan sometidas a la supervisión jurídico-legal de la autoridad tutelar de menores.

1.9.2. Universidades privadas

Durante mucho tiempo —y con la sola excepción de las Universidades y las Escuelas Superiores eclesiásticas—, el Estado ha detentado prácticamente un monopolio en el ámbito de la enseñanza universitaria. De la Constitución no se puede inferir ni una prohibición ni una obligación para el Estado de reconocer Universidades privadas. Pero el § 70 de la *Ley básica de Universidades* (HRG) faculta a los *Länder* para conceder la categoría de Universidades estatalmente reconocidas a centros privados de enseñanza superior. Sobre esta base se han creado hasta ahora tres (pequeñas) Universidades privadas y algunas Escuelas Técnicas Superiores.

Las Universidades y Escuelas Superiores eclesiásticas, que tampoco son estatales, se diferencian enormemente en su estructuración jurídica de las otras Universidades no estatales, esto es, de las privadas propiamente dichas, constituyendo una categoría *sui generis*. El derecho de las Iglesias a crear Universidades o bien ha quedado establecido en los Concordatos con la Santa Sede, o bien está garantizado por la propia Constitución de los *Länder*. Las Universidades eclesiásticas —excepción hecha de la Universidad Católica de Eichstätt— se concentran en los estudios de tecnología: en las Escuelas Técnicas Superiores eclesiásticas se cursan las carreras de asistencia social y de pedagogía social. La oferta de plazas de estudios de los centros eclesiásticos en estos dos últimos campos es también cuantitativamente muy importante.

1.10. *Formación profesional y perfeccionamiento entre Estado, empresa privada y organizaciones sociales*

Es precisamente el sistema dual de formación profesional —por muy paradójico que pueda parecer a primera vista— el que introduce un grado relativamente alto de unidad a nivel federal en lo que respecta a fines y contenidos educativos, y ello, a pesar de los muchos agentes que intervienen en este ámbito aportando, cada uno de ellos, sus propios conceptos de realización: la organización y el desarrollo de la formación profesional no académica no corren a cargo únicamente de los centros estatales y de las empresas —generalmente privadas— en las que los educandos realizan su aprendizaje. Del lado estatal intervienen tanto la Federación —con su derecho a fijar los requisitos, los contenidos y los fines generales de la formación para cada profesión— como, en el marco de su soberanía cultural también en el terreno de las escuelas profesionales, los respectivos *Länder*. Del lado no estatal —salvo en algunas empresas dedicadas a la formación profesional— cooperan igualmente las organizaciones empresariales, los sindicatos y, en los niveles local o regional, según los casos, sobre todo las correspondientes cámaras como órganos de administración corporativo-profesional autónoma. A las cámaras compete, asimismo, la realización de los exámenes finales. En el sector artesanal existen 42 cámaras de artesanía que agrupan a los distintos gremios; en el sector de la industria y del comercio hay 62 cámaras mancomunadas en la Asociación Alemana de Cámaras de Industria y Comercio. Junto a ellas están las cámaras agrarias, de médicos, de abogados, etc. Las Administraciones públicas de la Federación, de los Estados federados y de los municipios, lo mismo que las grandes empresas estatales (ferrocarriles, correos, Lufthansa, etc.), tienen sus propios sistemas de formación profesional y sus reglamentos de exámenes.

Una entidad con cuya colaboración se logra dar a esta pluralidad una cierta homogeneidad de formación es el Instituto Alemán de Formación Profesional (BIBB), que fue fundado sobre la base de la Ley Federal de Formación Profesional (BBiG) de 1969 y que está bajo el patronato conjunto de la Federación, de los *Länder* y de las entidades sociales. Este Instituto elabora las normas para la formación profesional utilizando las informaciones científicas disponibles y contando con el acuerdo de los organismos en cuestión.

En el decurso de las décadas pasadas ha ido ganando en importancia en la República Federal una serie de sistemas escolares y «cuasiescolares» de formación profesional que funcionan paralelamente al sistema dual, o dentro del mismo, pero con el acento principal en la formación en el puesto de trabajo. Las grandes empresas (mucho más que las pequeñas, con un tipo de organización artesanal) han pasado a ocuparse, ellas mismas, de la preparación sistemática de sus aprendices —tanto dentro de la propia empresa como en instituciones supraempresariales—. Su influjo sobre los contenidos y la organización de la formación profesional garantiza, en un grado relativamente alto, la aceptación y el aprovechamiento inmediato de la preparación obtenida. Por otro lado, también el Estado, en nombre de la «responsabilidad pública», ha intervenido con mayor intensidad a través de normas y prescripciones. A ello se añade la ampliación de la oferta de cursos de formación con una jornada escolar completa. No obstante, los intentos por parte del Estado de decantar el peso hacia la formación profesional en centros escolares y en vincularla más estrechamente a la educación escolar general no han tenido éxito ante la oposición de los empresarios.

El sistema dual ha demostrado a finales de los años setenta y principios de los ochenta, en la fase de mayor presión demográfica por el acceso al mercado de la formación profesional de generaciones con un alto índice de natalidad (como las de la década de los sesenta), una sorprendente flexibilidad en la creación de plazas de formación profesional. Pero ha sido a costa de permitir igualmente una expansión de cursos poco orientados hacia el futuro. Como consecuencia de ello, el sistema de perfeccionamiento de la formación se ha ido convirtiendo cada vez más en una instancia de corrección de decisiones profesionales tomadas en otro tiempo. Mientras que el sistema dual fue objeto a comienzos de los años setenta de fuertes controversias políticas, a veinte años de distancia se presenta más consolidado que nunca. Justamente en la cooperación de muchos agentes parece haber surgido una nueva forma, probablemente con mucho futuro, de control público, pero no estatal, de la formación profesional. En algunos países europeos vecinos se considera hoy en día este sistema dual alemán como el modelo a seguir.

La gestión reguladora del Estado se ha ido intensificando claramente en el ámbito de la formación profesional inicial; cosa que no ha ocurrido en la misma medida en lo que atañe al sector del perfeccionamiento profesional y de la formación de adultos en general. Es cierto que también aquí ha habido un ordenamiento legal por parte de la Federación y de los *Länder* —a través, sobre todo, de las leyes federales de formación profesional y de promoción obrera, o de la legislación de los *Länder* sobre perfeccionamiento complementario y excedencia laboral con fines instructivos— que fija los mecanismos de financiación y las competencias; aunque lo que sigue determinando su contenido es la enorme cantidad y variedad de instituciones que operan en este sector. Las más importantes son el propio Estado (con sus programas de reconversión profesional), la industria, las Universidades populares, las Iglesias, los sindicatos y los partidos políticos. En el campo de la formación de adultos han ido ganando terreno también los reponsables de la oferta comercial.

Una situación semejante a la de la formación de adultos, por la variedad de actividades, se da en el campo de la asistencia a la juventud, incluidas sus dos ramas especiales de protección y prevención. A dicho campo pertenecen todas aquellas actividades extraescolares que complementan la labor educativa de la familia, de la Iglesia y de la empresa y promueven tanto la formación como la autoformación de los jóvenes. De su oferta se encargan las así llamadas «instituciones libres» —organizaciones juveniles, con sus respectivos grupos, integradas en la confederación nacional y en las distintas confederaciones regionales— y los órganos municipales de asistencia juvenil, es decir, los departamentos de tutela y protección de menores. Entre sus actividades cabe señalar la creación de campos de juego y centros de recreo y la organización de campamentos de vacaciones, de convivencias internacionales y de círculos de formación política. Junto a todas estas actividades asistenciales existen otras específicamente dedicadas a solventar en lo posible los problemas educativos individuales. Las instituciones no estatales que operan en este ámbito han formado la Agrupación Federal de Beneficencia, en la que se hallan representadas las siguientes organizaciones-cúpula: Beneficencia Obrera, Cáritas Alemana, Federación Alemana Paritaria de Beneficencia, Cruz Roja Alemana, Obra Diaconal (Obra Misional Nacional y Obra Social) de las Iglesias Evangélicas y Central Asistencial de los Judíos en Alemania.

BIBLIOGRAFÍA

- Baumert, J. y Leschinsky, A. «Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung». *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), 1986, pp. 247-266.
- Beutel, W. y Schönig, W. (En colaboración con P. Fauser y D. Knab) «Schulrecht in erziehungswissenschaftlicher Sicht. Die Diskussion des Entwurfs für ein Landesschulgesetz der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentags in der pädagogischen Literatur. Eine Dokumentation». *Deutscher Juristentag*. Bonn, 1987.
- Deutscher Bildungsrat. *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil 1: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern*. Stuttgart, 1973.
- Deutscher Juristentag. *Schule im Rechtsstaat*. Vol. 1: Entwurf für ein Landesschulgesetz: Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. Munich, 1981. Kisker, G.; Scholz, R.; Bismark, H. y Avenarius, H. Vol. 2: Gutachten für die Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. Munich, 1980.

Füssel, H.-P. «Kooperativer Föderalismus im Bildungswesen: Über die Arbeit von Kultusministerkonferenz und Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung». *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 37 (4), 1989, pp. 430-442.

Heckel, H. y Avenarius, H. *Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*. Neuwied, Darmstadt, 1986⁶.

Hopf, Ch.; Nevermann, K. y Richter, I. *Schulaufsicht und Schule. Eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung*. Stuttgart, 1980.

Karpen, U. (Ed.) *Hochschulfinanzierung in der Bundesrepublik Deutschland*. Baden-Baden, 1989.

Leschinsky, A. «Lehrerindividualismus und Schulverfassung». *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), 1986, pp.225-246.

Nevermann, K. *Der Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik*, Stuttgart, 1982.

Niehues, N. «Schul- und Prüfungsrecht». *Schriften Reihe der neuen juristischen Wochenschrift*, 27 edición revisada. Munich, 1983.

Staube, J. *Parlamentsvorbehalt und Delegationsbefugnis zur 'Wesentlichkeitstheorie' und zur Reichweite legislativer Regelungskompetenz, insbesondere im Schulrecht*. Berlin, 1985.

— *Schulrecht von A bis Z*. Munich, 1989².

B I B L I O G R A F I A

BIBLIOGRAFÍA

POTENCIALIDAD DE LA BIBLIOMETRÍA PARA EL ESTUDIO DE LA CIENCIA. APLICACIÓN A LA EDUCACIÓN ESPECIAL

M.^a JESÚS ROMERA IRUELA (*)

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la ciencia, como objeto de la investigación científica, constituye una de las líneas de investigación más importantes de la ciencia del siglo xx.

La presente investigación se inscribe en esta perspectiva de la Ciencia y tiene como motivación principal el estudio y análisis de métodos que permitan acercarnos al conocimiento de la Ciencia de la Educación. Junto a esta inquietud de carácter metodológico hay que señalar cierto interés por el descubrimiento de los procesos de desarrollo cualitativos y cuantitativos que configuran la propia naturaleza y realidad de la Ciencia de la Educación en nuestro país.

Al realizar el análisis de la bibliografía sobre este área problemático se puso de manifiesto la necesidad de un pluralismo metodológico y de un enfoque transdisciplinario para poder descubrir las complejas relaciones internas entre los aspectos cognitivos, sociales y psicológicos de la ciencia. Junto a este presupuesto teórico-metodológico descubrimos la existencia de la metodología bibliométrica que, a pesar de su relativa novedad, presentaba ya unas líneas claras en su desarrollo y había comenzado a aplicarse en algunas ciencias.

El conocimiento de esta metodología documental nos condujo a un análisis más profundo de la misma y de su potencialidad para abordar el estudio de la realidad objetiva de la Ciencia de la Educación. Ante el resultado de estos análisis decidimos aproximar la metodología bibliométrica a la Pedagogía española.

Dos son, en consecuencia, los objetivos de nuestra investigación:

1. Analizar y sistematizar los conceptos, principios y técnicas de la metodología bibliométrica.

(*) Universidad Complutense. Mi agradecimiento al Dr. Gonzalo Vázquez Gómez, director de este trabajo, y a la Fundación Santa María por la concesión de una ayuda de investigación.

2. Aplicar la metodología bibliométrica a una de las disciplinas que conforman la Ciencia de la Educación, en concreto a la Educación Especial. La investigación pretende elaborar una base de datos de los artículos que sobre Educación Especial se han publicado en España durante el período de 1950 a 1984, y analizar este material recogiendo el mayor número de aspectos de la evolución y situación actual de este campo de investigación. Tratamos de determinar también si se cumplen en este ámbito disciplinario alguna de las regularidades observadas en la ciencia actual.

La investigación queda estructurada en tres grandes bloques temáticos: marco teórico, marco metodológico y aplicación de la metodología a la Educación Especial.

2. MARCO TEÓRICO: LA CIENCIA COMO ORGANIZACIÓN Y LA COMUNICACIÓN CIENTÍFICA

Las investigaciones bibliométricas constituyen una de las tendencias más relevantes de la Ciencia en su concepción más empírica, la Cientometría; puesto que las publicaciones científicas ofrecen gran cantidad de datos que son susceptibles de cuantificación y análisis para el estudio de la ciencia.

Desde el punto de vista conceptual, el modelo de los elementos organizativos de la ciencia, propuesto por Carpintero (1981), constituye un marco de referencia válido para las investigaciones empíricas de la ciencia y las investigaciones bibliométricas.

El modelo muestra el paralelismo entre los elementos integrantes de la ciencia y los componentes de una organización. La ciencia, al igual que las organizaciones, posee un sistema de finalidades entre las que cabe señalar el descubrimiento de regularidades y leyes en los procesos y fenómenos y, en el nivel personal de los científicos, junto con el conocimiento de la realidad, en logro de un prestigio personal. Hay también división del trabajo reconocible en la especialización de los saberes, la pluralidad de ciencias concretas y también la pluralidad de escuelas y grupos de investigación. Sin embargo, la presencia de un principio de unidad se impone inmediatamente: se trata de una «equidad teleológica», de una comunidad o consenso de conocimientos acerca de la realidad y también de una cierta unidad metodológica. Al igual que en las organizaciones, existe una autoridad o sistema de liderazgos que mantiene la unidad del consenso en la ciencia. Como en cualquier organización, hay en la ciencia un proceso de selección, de formación e incorporación de miembros, generalmente resuelto por vía de la educación institucional. Finalmente, la ciencia ha de ser considerada como una organización dentro de una red más vasta de estructura social, que puede ser la sociedad en general o un suprasistema inserto en otro mayor (Carpintero, 1981, pp. 29-31).

Una vez demostrado que la ciencia posee los elementos propios de una organización, Carpintero concluye que puede ser considerada como una organización. Y en consecuencia, el estudio de la ciencia se convierte en el examen y análisis de sus dimensiones organizativas. Estas dimensiones organizativas quedan estructura-

das en el modelo en tres pasos. En primer lugar, se determinan los correlatos científicos que corresponden a los aspectos organizativos. A continuación, se establecen los elementos representativos de esos correlatos científicos y, por último, se identifican algunos indicadores que pueden utilizarse para el estudio de dichos elementos.

Diversos autores ha señalado que la comunicación científica constituye la esencia misma de la ciencia (Katz y Kahn, 1966; Garvey, 1979; Gotor Sicilia, 1982 y Osburn, 1984). La comunicación científica es la característica más notable de la ciencia considerada como un sistema social o una organización. Los descubrimientos, que constituyen una de las finalidades de la ciencia, tienen como característica intrínseca su difusión, su publicación. Como ha señalado Price (1978) «el producto final de la investigación científica es el artículo científico publicado abiertamente o su equivalente funcional» (p. 80). En segundo lugar, la comunicación científica desempeña una función básica en la creación del conocimiento científico, «es la publicación la que proporciona el proceso correctivo, la evaluación y quizá el asentimiento de la comunidad científica» (*ibídem*). Por último, existe una estrecha relación entre el sistema de comunicación científica y los miembros de la comunidad científica: los científicos dependen del sistema de comunicación para el establecimiento de su propiedad intelectual, para la obtención del reconocimiento, para la promoción profesional, para relacionarse con el sistema social, para compartir información, para realizar las investigaciones y para educar a los futuros profesionales de la ciencia.

La comunicación científica es fundamentalmente un asunto de intercambio de información entre los científicos. Comprende «el espectro total de actividades asociadas con la producción, diseminación y uso de la información, desde el momento en que el científico obtiene la idea de su investigación hasta que la información acerca de los resultados de su investigación es aceptada como parte del conocimiento científico» (Garvey, 1979, p. IX).

El comportamiento de intercambio de información entre los científicos que se realiza a través de diversos canales, tanto informales como formales, es el que estructura, fija y modifica el funcionamiento del sistema de comunicación científica. Por otra parte, en este sistema las funciones del usuario, productor y difusor de la información están dinámicamente interrelacionadas, efectuando un proceso de *feed-back* continuo referente tanto a la información como a los mismos científicos (Garvey y Griffith, 1967, pp. 1011-1012 y Garvey, 1979, pp. 26-29).

Los canales de comunicación informal (entrevistas, correspondencia, reuniones, etc.) operan fundamentalmente en las etapas de planificación y ejecución de la investigación. Durante todo el proceso de comunicación informal el investigador busca la evaluación de su trabajo por parte de sus compañeros, con la finalidad de llegar a elaborar un manuscrito completo que será presentado posteriormente para su publicación en el dominio formal.

Gustin (1973, p. 1126) ha señalado que «la publicación, incluyendo el sistema de árbitros, es el instrumento de valoración y validación de la ciencia y confirma

una contribución como científica». Estamos, por tanto, en el terreno de la comunicación formal.

El proceso de revisión de los manuscritos por personas cualificadas para juzgar el significado de la contribución y la confianza que la comunidad científica tiene en este proceso, son las razones fundamentales que, según Osburn (1984), explican la función crucial que las revistas han llegado a desempeñar en el sistema de comunicación científica.

Las revistas científicas, además de ser responsables del procesamiento y evaluación de las contribuciones al conocimiento, desempeñan la función específica de posibilitar la discusión crítica y el diálogo entre los miembros de la comunidad científica (Lindsey, 1978). Por otra parte, las revistas responden al desarrollo y formación de las disciplinas científicas (King, 1976).

El proceso de comunicación formal y de evaluación no termina con la publicación. A partir de la publicación comienza el proceso por el que el artículo es asimilado en la literatura científica del campo. Hallazgos relacionados, réplicas e investigación ulterior, unidos con la evaluación formal —revisiones, libros de texto— e informal continua establecen la credibilidad científica y la originalidad del trabajo (Garvey y Griffith, 1970, p. 359).

Dado que el sistema de comunicación científica desempeña una función tan esencial en la ciencia, el estudio empírico de los procesos de comunicación y, sobre todo, el análisis de las publicaciones científicas, nos permite descubrir los diversos aspectos cognitivos y sociales que integran la realidad de la ciencia.

Si a través de las revistas científicas se lleva a cabo la difusión y crítica de los resultados obtenidos en las investigaciones, el análisis de sus artículos revelará diversos aspectos de la actividad científica de una determinada disciplina o área de investigación.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, el análisis cuantitativo y sistemático de las publicaciones científicas ha llegado a construirse en una especialidad: la Bibliometría. Presentamos a continuación, sus principales realizaciones.

3. MARCO METODOLÓGICO: BIBLIOMETRÍA DE LA CIENCIA

La bibliometría, como especialidad científica, posee una triple dimensión: teórica, metodológica y práctica.

Aunque en su estado actual de desarrollo la bibliometría no ha alcanzado el estatus de una teoría, no significa que adolezca de una dimensión teórica. «La bibliometría como conocimiento teórico es la caracterización cuantitativa de las propiedades del discurso impreso, entendiendo por caracterización cuantitativa, la exposición de ideas probabilísticamente verdaderas acerca de los fenómenos seleccionados» (Schrader, 1981, p. 151).

En segundo lugar, la bibliometría constituye un método de investigación documental que cuenta con un conjunto de técnicas de investigación e instrumentos. Las técnicas de investigación bibliométrica han aumentado en número y en complejidad, yendo más allá del simple cómputo de publicaciones y citas, abarcando diversos modelos matemáticos y técnicas analíticas.

Finalmente, esta metodología encuentra aplicación en dos sectores diferentes: la organización de las bibliotecas y sistemas de información y la realización de estudios y evaluaciones de diversos aspectos de la actividad científica.

La bibliometría de la ciencia ha surgido como un producto del contacto interdisciplinar. «Su desarrollo ha dependido de dos fuentes distintas, aunque con numerosas relaciones. La primera es la llamada 'ciencia de la Ciencia' y tiene un carácter fundamentalmente teórico. La segunda, de significación casi puramente técnica o aplicada, corresponde al gigantesco desarrollo que últimamente ha adquirido la documentación científica» (López Piñero, 1972, p. 12). Garfield, Malin y Small (1978) han definido la bibliometría como «la cuantificación de la información bibliográfica susceptible de ser analizada» (p. 180).

Las investigaciones bibliométricas pueden dividirse en dos grandes grupos: estudios bibliométricos descriptivos y análisis de citas. Los primeros comprenden los trabajos que describen las características y propiedades de las publicaciones científicas: volumen, crecimiento, dispersión, productividad de los autores y colaboración, entre otras. Los análisis de citas se centran en el estudio de los modelos de las referencias y citas bibliográficas.

3.1. *Estudios bibliométricos descriptivos*

El enfoque descriptivo de la bibliografía científica es propio de las primeras investigaciones bibliométricas caracterizadas por el cómputo y categorización de las publicaciones por países y campos de investigación. En los años sesenta se produce un resurgimiento de esta orientación, como consecuencia del enorme crecimiento de las publicaciones científicas. La mayor parte de estos trabajos se realizan con el objeto de medir las dimensiones de la empresa científica y la actividad científica relativa de las naciones del mundo (Narin, 1976).

Las investigaciones bibliométricas sobre el tamaño y crecimiento de la ciencia se han centrado fundamentalmente en dos parámetros: el personal científico y las publicaciones científicas. Los trabajos sobre la producción bibliográfica global de un campo de la ciencia, además de contribuir a la comprensión y conocimiento de dicho campo, proporcionan repertorios bibliográficos que pueden ser utilizados no sólo para la realización de análisis y comparaciones sino también como fuentes secundarias para la recuperación de la información.

El primero en formular de forma precisa la ley del crecimiento exponencial de todos los aspectos medibles de la ciencia ha sido D. J. de Solla Price (López Piñero, 1972).

Price (1973) ha estudiado el modelo del crecimiento científico sobre la base de la evidencia estadística extraída de diversos indicadores numéricos de varios campos y aspectos de la ciencia, concluyendo que la ciencia ha crecido siguiendo una ley exponencial.

«La ciencia crece a interés compuesto, multiplicándose por una cantidad determinada en iguales periodos de tiempo. Matemáticamente, la ley del crecimiento exponencial resulta de la sencilla condición de que en cualquier momento la tasa de crecimiento sea proporcional al tamaño de la población o magnitud total adquirida» (Price, 1973, p. 37).

Una característica que se deriva del crecimiento exponencial es la peculiar contemporaneidad de la ciencia moderna, es decir, el reconocimiento de que la mayor parte de la ciencia es actual y que una gran mayoría de sus cultivadores viven hoy.

Price hace la observación de que no podemos esperar que la ley del crecimiento exponencial de la ciencia sea aplicable indefinidamente, sino que, por el contrario, el crecimiento exponencial alcanza en un momento dado un determinado límite, a partir del cual el proceso se debilita para detenerse antes de llegar al absurdo. La necesidad de admitir este límite le lleva a concluir que el crecimiento exponencial observado es únicamente el tramo ascendente de una curva logística, y a sugerir que «todas las leyes de crecimiento aparentemente exponenciales son en último extremo logísticas» (p. 64).

Diversos trabajos han tratado de determinar si esta ley del crecimiento de la ciencia se cumple en el ámbito de las ciencias sociales. Estas investigaciones proporcionan evidencia de que, aun con ritmos o periodos de duplicación diversos, el modelo de crecimiento exponencial se verifica también en estas ciencias.

Una contribución importante en relación con el tamaño de las publicaciones científicas es la formulación por Bradford (1934, 1948) de una ley empírica relativa a la distribución de los artículos científicos en las publicaciones periódicas.

«Si se disponen las revistas científicas en orden decreciente de productividad de artículos sobre un tema determinado, éstas pueden dividirse en un núcleo de revistas más específicamente dedicadas al tema y varios grupos o zonas que contienen el mismo número de artículos que el núcleo, siendo el número de revistas en el núcleo y en las zonas siguientes como 1: $n:n^2\dots$ » (Bradford, 1934, p. 86).

Hay que tener presente que, aunque este enunciado de la ley de Bradford fue deducido a partir de la observación empírica, no se deriva estrictamente de los datos. El ajuste de los datos a la ley no es exacto, ni en el número de artículos por zona ni en la proporción del número de revistas en las diversas zonas.

Además de este enunciado de la ley, que suele denominarse formulación «verbal», Bradford proporcionó una representación gráfica de su ley, indicando que la gráfica resultante era una curva ascendente que en un punto determinado se convertía en una recta, siendo las coordenadas de dicho punto las que definen el núcleo.

La ley de Bradford ha suscitado una gran cantidad de trabajos que han intentado, por una parte, clarificar y perfeccionar la ley, presentando diversas formulaciones matemáticas de la misma y, por otra, aplicarla a las publicaciones de diversos temas científicos y técnicos, poniendo de relieve la vigencia de dicha ley.

Otra de las leyes bibliométricas más significativas es la ley cuadrática inversa de la productividad científica, hoy conocida eponímicamente como ley de Lotka. Esta ley establece que el número de autores que produce trabajos es $1/n^2$ de los que producen uno (Lotka, 1926, p. 323). La expresión matemática de esta ley es $A_n = A_1 / n^2$.

Price (1963) ha elaborado una tabla esquemática de la distribución de la productividad, según la ley de Lotka, sobre la base de cien autores con un solo trabajo, comprobando que:

- El 75 por 100 de los autores de menor producción publican la cuarta parte del total de trabajos.
- Los dos máximos productores publican otra cuarta parte del total de trabajos.
- Los diez máximos productores publican el 50 por 100 de los trabajos.

A partir de esta relación matemática entre los pequeños y los grandes productores, este autor ha afirmado que «el número de grandes productores parece ser del mismo orden de magnitud que la raíz cuadrada del número total de autores» y que «la mitad de los trabajos científicos han sido escritos por la raíz cuadrada del número total de autores» (p. 88).

Otra de las observaciones de Price es que, en el caso de los productores muy prolíficos, el número de autores desciende con mayor rapidez que el inverso del cuadrado de su número de trabajos, aproximándose más al inverso del cubo, por lo que la ley cuadrática inversa de Lotka requiere ser modificada para este rango de autores. La modificación introducida consiste fundamentalmente en considerar en lugar del número de autores que publican exactamente p trabajos, las frecuencias acumuladas, es decir, el número de autores que publican al menos p trabajos. De esta manera la ley se cumple tanto para los pequeños como para los grandes productores.

Bookstein (1977) ha generalizado la ley de Lotka mediante un modelo matemático cuya expresión viene dada por $A_n = K / n^\alpha$, siendo α un número positivo y estimable desde los datos.

Los trabajos que han aplicado esta ley a distintas disciplinas científicas no han llegado a resultados unánimes. En la mayor parte de los casos la ley ha sido verificada. Sin embargo, en tres trabajos de aplicación a la Ciencia de la Información, Informática y Psicometría el ajuste de los datos a la ley no ha sido bueno, encontrándose que los valores de la constante son superiores a 2. Una posible explicación de estos resultados es que en los trabajos el período de tiempo estudiado no alcanza los diez años, que es el mínimo establecido por Lotka (1926) y Price (1973). Otra razón, en la línea de Bookstein (1977), sería la posibilidad de asociar distintos

exponentes con las diversas disciplinas o especialidades, que representarían las tasas de productividad específicas de sus autores. Por último, en un estudio sobre la productividad de los autores españoles de bibliografía médica (Terrada y Navarro, 1978) se ha encontrado que aunque el ajuste de la distribución es muy próximo al exponente 2 que predice la ley de Lotka, en el rango de los autores muy productivos el ajuste no es bueno. Este dato concuerda con la observación de Price.

El tema de la productividad científica está estrechamente relacionado con el de la colaboración en los trabajos científicos. Existe una correlación positiva entre el índice de productividad de un autor y el número de firmas existentes en su trabajo (López Piñero, 1972).

Los estudios realizados sobre la colaboración en la ciencia indican que el trabajo científico en colaboración ha ido aumentando de forma constante y progresiva a lo largo del presente siglo.

Según los datos de Merton (1967, p. 682) existen diferencias entre las diversas ciencias en cuanto a la amplitud de este cambio. En las ciencias físicas y biológicas el porcentaje de artículos de múltiples autores ha pasado de un 25 por 100 en la primera década del siglo actual, a un 83 por 100 a finales de la década de los sesenta. En las ciencias sociales esta práctica comienza más tarde, pero luego aumenta con rapidez el índice de colaboración. Aquí el porcentaje de trabajos en colaboración pasa de un 6 por 100 en el decenio de 1920 a un 32 por 100 a finales de la década de los cincuenta. Ambas ciencias contrastan con las humanidades en las que, prácticamente, no se publican trabajos en colaboración (1 por 100).

En España algunas investigaciones bibliométricas han señalado que la colaboración en las publicaciones psicológicas y pedagógicas es todavía muy escasa (Carpintero, Peiró y Quintanilla, 1977; Calatayud y Sala, 1984 y Pérez Alonso-Geta, 1985).

El índice de colaboración obtenido a partir de la relación firmas/trabajo varía en las distintas estimaciones efectuadas en las diversas ciencias y áreas de investigación. Sin embargo, en nuestros días, la media mundial del índice de colaboración está en torno a 2.5 (López Piñero, 1972).

3.2. *Análisis de citas*

Las investigaciones que utilizan la metodología del análisis de citas constituyen un núcleo muy importante dentro de la bibliometría.

Los datos básicos para la realización de estas investigaciones son las referencias bibliográficas de los trabajos de investigación. Estas son uniones explícitas y formales entre los trabajos que tienen puntos concretos en común (Garfield, 1979, p. 1) e implican una relación entre el documento citado y el documento citante.

El uso del análisis de citas como método de investigación se basa en un modelo bibliográfico del proceso científico. En este modelo, el trabajo científico está representado por los trabajos publicados y las relaciones entre los distintos trabajos

están representadas por las referencias bibliográficas que contienen (Garfield, 1979 y Price, 1980). Aunque este modelo bibliográfico es una simplificación del proceso científico proporciona una concepción funcional precisa y útil del mismo.

Garfield, Small y Malin (1978) han definido el análisis de citas como «un método bibliométrico que utiliza las referencias bibliográficas de los trabajos científicos como el principal instrumento de análisis» (p. 180).

El establecimiento del análisis de citas como método de investigación ha sido posible gracias a la creación de nuevos instrumentos, como son los índices de citas, y al desarrollo de nuevas técnicas de análisis.

Un índice de citas es una lista estructurada, por orden alfabético de autores, de documentos que han sido citados durante un determinado período de tiempo. Cada uno de los documentos citados va acompañado de una lista de los trabajos aparecidos posteriormente que lo citan en sus referencias.

El *Institute for Scientific Information* publica regularmente tres índices: *Science Citation Index*, *Social Sciences Citation Index* y *Arts and Humanities Citation Index*. Estos índices son de gran utilidad tanto como instrumentos de recuperación bibliográfica como para la realización de estudios bibliométricos.

La metodología del análisis de citas utiliza tres tipos de técnicas para establecer relaciones entre los documentos científicos: citación directa, enlace bibliográfico y co-citación.

La citación directa es la emisión de una referencia a un documento anterior por otro posterior. Garfield (1979) y Price (1965) han conceptualizado este tipo de enlace como líneas dirigidas que conectan los documentos posteriores con los documentos anteriores. La totalidad de estas relaciones constituyen un diagrama de red o un historiograma.

La técnica del enlace bibliográfico fue introducida y elaborada por Kessler (1963) para la agrupación de los documentos científicos. Un conjunto de documentos están bibliográficamente enlazados si sus listas de referencias contienen, al menos, una referencia en común al mismo documento. Esta referencia en común constituye la unidad del enlace entre los documentos y la intensidad del enlace viene determinada por el número de referencias que tienen en común.

Una década después de que Kessler introdujera el concepto de enlace bibliográfico, Small (1973) y Marshakova (1973) definieron, independientemente, una nueva técnica de enlace documental: la co-citación. La co-citación «es la frecuencia con que dos documentos de la literatura anterior son citados conjuntamente por la literatura posterior» (Small, 1973, p. 265).

Small y Griffith (1974) han elaborado una técnica para identificar grupos de artículos unidos por niveles específicos de frecuencia de co-citación. Estos autores, en colaboración con Stonehill y Dey (1974) han introducido la co-citación de grupos (Cluster co-citación).

Una parte de los trabajos sobre análisis de citas se han centrado en la determinación de las características de la bibliografía utilizada por los investigadores de distintas disciplinas, con la finalidad de determinar sus necesidades de información documental. Estos estudios proporcionan datos útiles para la planificación de los Servicios de Documentación e Información. Y otra parte de los trabajos han utilizado la metodología del análisis de citas para investigar diversos aspectos de la actividad científica; veamos algunos de los más significativos.

Garfield, Sher y Torpie (1964) han probado que el análisis de citas puede ser utilizado para identificar acontecimientos de investigación importantes, para trazar su cronología, las relaciones entre ellos y su importancia relativa. Y, además, que es un método de gran utilidad para la reconstrucción de la historia de los principales desarrollos científicos (Garfield, 1979).

Price (1965) ha identificado un modelo de desarrollo de la ciencia. Considera que la existencia de un «frente de investigación activo» es lo que distingue a las ciencias del resto del saber, puesto que es el responsable de la estructura acumulativa estrechamente entrelazada del desarrollo científico.

Cole (1975) y Cole y Zuckerman (1975) han estudiado el cambio en la estructura cognitiva de dos especialidades sociológicas. Además, el primero de los trabajos ha puesto de manifiesto una serie de hipótesis acerca de la relación entre la teoría y la investigación empírica.

Small y Griffith (1974) y Griffith, Small, Stonehill y Dey (1974) advirtieron que los grupos de documentos identificados, unidos por co-citación, representaban las especialidades temáticas más activas de la ciencia.

Estos trabajos han confirmado la idea de que la ciencia y su bibliografía pueden ser consideradas como una red de especialidades, siendo cada una de ellas el centro de un sistema de comunicación muy interactivo e intenso.

Por último, los trabajos de Small (1977) y Sullivan, White y Barboni (1977) han confirmado la hipótesis de que los grupos de documentos formados por co-citación se corresponden con las especialidades científicas y que la configuración de los documentos en los grupos refleja la estructura cognitiva de dichas especialidades.

Las investigaciones que emplean la metodología del análisis de citas para establecer medidas o indicadores de la actividad científica se basan en una serie de supuestos cuya verdad no ha sido suficientemente probada. Estos supuestos son los siguientes:

1. La cita a un documento implica el uso de ese documento por parte del autor citante.
2. Una cita es un indicador de influencia intelectual.
3. La cita a un documento (autor, revista, etc.) refleja el mérito (calidad, significado, impacto) de ese documento (autor, revista, etc.).

4. Un documento citado está relacionado en contenido con el documento citante. Si dos documentos están bibliográficamente enlazados, están relacionados en contenido; y si dos documentos son co-citados, están relacionados en contenido.
5. Todas las citas son iguales (Smith, 1981).

Aunque la adopción de estos supuestos conlleva alguna limitación, éstas no anulan, sin embargo, el valor del análisis de citas como método de investigación. Los resultados empíricos obtenidos a través de esta metodología están iluminando considerablemente diversos aspectos de la actividad científica.

En definitiva, consideramos que la metodología bibliométrica nos permite aproximarnos de forma objetiva al estudio de dimensiones importantes de la realidad científica de un campo de investigación determinado.

4. APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA BIBLIOMÉTRICA A LAS PUBLICACIONES ESPAÑOLAS EN EDUCACIÓN ESPECIAL A TRAVÉS DE LAS REVISTAS PEDAGÓGICAS (1950-1984)

Nuestro segundo objetivo, como ya mencionábamos en la introducción, ha sido aplicar la metodología bibliométrica a la Educación Especial.

La imposibilidad de abarcar la totalidad de la producción bibliográfica en Educación Especial, a nivel individual, sobre todo teniendo en cuenta la inexistencia de fuentes secundarias fiables en el campo pedagógico en el período estudiado, nos llevó a limitar las fuentes documentales a las revistas pedagógicas más significativas, cuyo número ascendió a 34. Las revistas seleccionadas fueron las siguientes:

- *Afanias* (1974-1984).
- *Anales de Pedagogía* (1983-1984).
- *Anuario - Educar* (1981-1984).
- *Atenas - Educadores* (1950-1984).
- *Aula Abierta* (1973-1984).
- *Boletín de la FEAPS - Siglo Cero* (1967-1984).
- *Boletín del ICE* (Univ. Autónoma Madrid) (1980-1983).
- *Bordón* (1950-1984).
- *Cuadernos de Pedagogía* (1975-1984).
- *Cuestiones Pedagógicas* (1984).
- *Didascalía* (1970-1975).
- *Documentación: Sistema educativo UULL. - Documentación E.I.* (1977-1982).
- *Educació i Cultura* (1981-1984).
- *Educación Especial* (1982-1983).
- *Edutec* (1973-1978).
- *Enseñanza Media - Revista de Bachillerato - Nueva Revista de Enseñanzas Medias* (1956-1971; 1977-1984).

- *Estudios AEES* (1966-1984).
- *Historia de la Educación* (1982-1984).
- *Infancia y Aprendizaje* (1978-1984).
- *Innovación Creadora* (1976-1983).
- *La Educación hoy* (1972-1975).
- *Minusval* (1974-1984).
- *Patio Abierto* (1982-1984).
- *Perspectivas Pedagógicas* (1954-1984).
- *Pro Infancia y Juventud* (1950-1984).
- *Proas* (1973-1984).
- *Quinesia* (1983-1984).
- *Revista Calasancia - Revistas de Ciencias de la Educación* (1955-1984).
- *Revista de Psicología y Pedagogía aplicadas* (1950-1984).
- *Revista Española de Pedagogía* (1950-1984).
- *Revista Nacional de Educación - Revista de Educación* (1950-1984).
- *Servicio Informativo - Epheta* (1967-1983).
- *Studia Paedagogica* (1978-1984).
- *Vida Escolar* (1958-1984).

Para cada una de las revistas la selección de los artículos se realizó en función de dos tipos de criterios: naturaleza del trabajo y temática específica. En total identificamos 982 artículos sobre Educación Especial durante el período analizado (1950-1984).

La información bibliográfica de todos los artículos fue, posteriormente, codificada para su tratamiento por ordenador, creando cuatro ficheros maestros: fichero de códigos de autores, fichero de códigos de revistas, fichero de artículos de Educación Especial y fichero de referencias bibliográficas.

Las dimensiones de la actividad científica en Educación Especial que han sido analizadas y cuantificadas, son las siguientes:

1. Nivel de actividad y desarrollo de la disciplina.
2. Evolución temática y metodológica.
3. Productividad de los autores.
4. Nivel de colaboración y grupos de trabajo.
5. Difusión de la Educación Especial en las distintas revistas.
6. Grado en que los investigadores de esta disciplina utilizan bibliografía actual, bibliografía interdisciplinaria y bibliografía escrita en otros idiomas.
7. Fuentes documentales más utilizadas.
8. Autores y obras que han ejercido más influencia.
9. Nivel de codificación de la disciplina.
10. Nivel de consenso cognitivo entre los investigadores.
11. Estructura cognitiva del área en términos de orientaciones teóricas, metodológicas o temáticas.

A través de las hipótesis de investigación, formuladas sobre la base de los resultados obtenidos en las investigaciones bibliométricas realizadas en distintas disciplinas y ciencias y, teniendo en cuenta que la pedagogía se clasifica documental-mente entre las ciencias sociales, hemos tratado de verificar si se cumplen en Educación Especial algunas de las regularidades observadas en la ciencia actual.

Hipotéticamente, la Educación Especial no tendría que estar desvinculada de las tendencias generales del comportamiento de la ciencia contemporánea aunque, quizá, éstas pudieran darse en menor grado al igual que en las ciencias sociales. Así, por ejemplo, esperábamos que la producción bibliográfica de artículos se ajustara al modelo de crecimiento exponencial, que la productividad de los autores españoles siguiera la tendencia de la ley de Lotka y que se observara en el tiempo un aumento de los artículos realizados en colaboración. Con respecto a las características de la investigación en Educación Especial, presuponíamos que no había habido una continuidad temática en los artículos, que la orientación metodológica dominante era la empírico-descriptiva, que los artículos presentarían un enfoque interdisciplinario y que había habido un consenso creciente acerca de la identidad de los autores y obras más influyentes en Educación Especial.

Junto a la metodología bibliométrica hemos utilizado en esta investigación otro procedimiento metodológico, el análisis de contenido.

El análisis de contenido ha sido aplicado para la determinación de las orientaciones temáticas y metodológicas de los artículos y para el análisis disciplinario de la bibliografía citada.

Al clasificar los artículos en función del contenido establecimos un sistema de categorías con dos dimensiones: el tema y el tipo de deficiencia. En la dimensión «sujetos especiales» (tipo de deficiencia) establecimos diez categorías, siguiendo fundamentalmente la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, elaborada por la OMS. En la dimensión «temática tratada en los artículos», las cuarenta y cinco categorías fueron seleccionadas en función del material documental recopilado, procurando que sin fijar un número excesivo de agrupaciones quedaran bien representados los contenidos y la terminología de los artículos. En ambos casos la adscripción de los artículos a las categorías la realizamos a partir del contenido de los trabajos y no en función del título, siendo las categorías mutuamente exclusivas.

Para el análisis de la orientación metodológica de los artículos elaboramos un esquema de clasificación de ocho categorías: Estudios teóricos, Investigación histórica, Estudios comparados, Revisiones documentales, Experiencias educativas, Investigación empírico-descriptiva, Investigación correlacional e Investigación experimental. Los criterios de adscripción fueron los mismos que en el análisis de la temática.

Los análisis bibliométricos fueron realizados a través de una cadena de doce programas escritos en Turbo Pascal para un ordenador IBM-XT. Estos programas parten de la información contenida en los cuatro ficheros maestros de datos.

También utilizamos un programa inédito, elaborado por los profesores Casaban y Navarro para la verificación de la ley de Lotka.

Presentamos, a continuación, los principales resultados obtenidos.

1. La producción española de artículos de Educación Especial se ajusta al modelo de crecimiento exponencial previsto para la literatura científica en general. Los parámetros de la curva teórica son los siguientes: $a = 22.49$; $b = 0.1074$ y el coeficiente de determinación $r^2 = 0.95$. El tiempo necesario para que se duplique el número de artículos es de 6.45 años y el índice de crecimiento anual de 11,3384 por 100.
2. Las revistas pedagógicas españolas que han publicado mayor número de artículos sobre Educación Especial son, por orden de productividad, las siguientes: *Boletín de la FEAPS – Siglo Cero*, *Proas*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Revista de Educación*, *Servicio Informativo – Ephetá* y *Minusval*. Estas seis revistas reúnen en conjunto más de la mitad de los artículos publicados (51,63 por 100), evidenciándose la tendencia de la ley de Bradford.
3. En los artículos españoles de Educación Especial se observa una continuidad tanto en los temas tratados como en los tipos de deficiencias atendidas. Los seis temas que aparecen con regularidad en los artículos son: política, administración y organización de servicios y centros especiales; currículo en Educación Especial; detección, exploración y diagnóstico de sujetos especiales, aspectos generales de la Educación Especial; educación religiosa y orientación y formación profesional de sujetos especiales. En cuanto al tipo de deficiencias, además de la orientación general e indiferenciada, los deficientes intelectuales, los deficientes psíquicos y los superdotados han sido objeto de estudio constante.
4. Las cuestiones relativas a la organización de la Educación Especial constituyen la orientación temática dominante durante el período de 1950 a 1984.
5. Los estudios de carácter teórico han sido la modalidad de investigación más utilizada. La investigación empírico-descriptiva ocupa también un lugar relevante.
6. La productividad de los autores españoles en Educación Especial sigue la tendencia de la ley de Lotka, aún cuando hemos comprobado que un 70 por 100 de los autores ha publicado solamente un artículo durante todo el período y que el número de autores con productividades intermedias ($n = 11-25$) es muy reducido. El valor del exponente para la Educación Especial es de 2.1140.
7. El nivel de colaboración entre los autores de Educación Especial (1.38) es bastante bajo e inferior a la media mundial actual de las publicaciones científicas en general (2.5). Sólo el 17,57 por 100 de los artículos han sido realizados en colaboración. No obstante, hemos comprobado que la ten-

dencia creciente hacia la colaboración en los trabajos también se cumple en este ámbito disciplinario.

8. A través de la colaboración hemos identificado cuatro grupos de trabajo constituidos por cuatro o más autores. Una característica común a los cuatro grupos de autores identificados es la ausencia de posiciones centrales de liderazgo, como consecuencia del escaso número de contribuciones en colaboración que presentan estos grupos. El grupo más numeroso está constituido por diez autores que publican un total de ocho trabajos, seis de ellos en colaboración. Profesionalmente, estos autores trabajan en centros de Educación Especial en Barcelona. Sus investigaciones se centran en los temas de estimulación precoz e integración de deficientes auditivos.
9. El 40 por 100 de los artículos de Educación Especial contienen referencias bibliográficas, cuyo número total asciende a 3.807, siendo el valor de la media de referencias por artículo, igual a 9.66.
10. Los artículos españoles de Educación Especial presentan un fuerte grado de dependencia de las publicaciones psicológicas y un menor grado de las médicas. El nivel de utilización de los trabajos sociológicos es mínimo. En conjunto, el 45,5 por 100 de los trabajos citados pertenecen al campo de la pedagogía, el 34,4 por 100 de la psicología y un 12,2 por 100 a la medicina. Estos tres campos disciplinarios reúnen un 92,1 por 100 de las referencias bibliográficas.
11. La literatura española sobre Educación Especial participa del carácter universalista de la ciencia en cuanto a la utilización de las publicaciones de otras áreas lingüísticas. El análisis global de las referencias pone de manifiesto que las publicaciones escritas en castellano son las más utilizadas, sumando el 49,5 por 100 de las referencias. Le siguen en orden de importancia los trabajos escritos en inglés (38,1 por 100) francés (7,5 por 100), italiano (2,8 por 100) y alemán (0,9 por 100).
12. Los libros constituyen la fuente de información más utilizada por los autores en la realización de sus trabajos (52,4 por 100 de las referencias). En segundo lugar, se sitúan los artículos de revista con un 31,6 por 100 de las referencias.
13. En la última década, 1975-1984, se produce una tendencia creciente en la utilización de las revistas como fuente de información.
14. Las revistas más significativas, en términos de utilización por parte de los autores, son: *Bordón*, *Behavior Research and Therapy*, *Journal of Applied Behavior Analysis*, *Siglo Cero*, *Revista Española de Pedagogía* y *American Journal of Mental Deficiency*.
15. Las revistas españolas que presentan un mayor factor de impacto son: *Revista Española de Pedagogía* y *Bordón*, siendo este valor muy próximo a la unidad.
16. La información utilizada en los artículos de Educación Especial no presenta un mayor grado de actualidad en el transcurso del tiempo. En las refe-

rencias bibliográficas se observa un mayor predominio de la literatura «clásica» sobre la «efímera».

17. La literatura española de Educación Especial presenta un nivel intermedio de codificación, al igual que las ciencias sociales. El porcentaje de referencias emitidas a trabajos publicados en los últimos cinco años se sitúa entre el 27 por 100 y el 42 por 100. Por otra parte no se aprecia en este ámbito disciplinario una evolución hacia un mayor nivel de codificación.
18. Los autores que han ejercido mayor influencia intelectual en Educación Especial son: Piaget, Rutter, Ajuriaguerra, Lovaas y Zazzo. Entre los autores españoles destacan: García Hoz, Díaz Arnal y Pelechano Barberá.
19. El consenso acerca de la identidad de los autores y obras más influyentes en Educación Especial no aumenta con el paso del tiempo. Existe una gran dispersión de las citas entre los autores mencionados. Solamente un 13 por 100 de los autores referidos en el período de 1950 a 1984 recibieron más de dos citas. En los siguientes períodos este porcentaje no aumenta, sino que por el contrario, en algunos de ellos disminuye sustancialmente. Por otra parte, en el primer quinquenio (1950-1954) los diez autores más citados recibieron un 31,07 por 100 de las referencias, en los años 1965-1969 un 30,91 por 100 y en los restantes períodos los porcentajes son bastante inferiores, oscilando entre un 5,79 por 100 y un 15,73 por 100.
20. A diferencia de la literatura científica actual, los artículos españoles de Educación Especial no presentan una estructura acumulativa estrechamente interrelacionada, sino que, por el contrario y como es propio de las ciencias humanas, la mayor parte de las referencias bibliográficas se distribuyen de forma asistemática entre la totalidad de la bibliografía anterior.
21. En niveles de citación y co-citación superiores a 3 no hemos obtenido ningún grupo de trabajos; únicamente el par de trabajos: Ajuriaguerra, *Manual de Psiquiatría Infantil* y Ajuriaguerra y otros autores, *La dislexia en cuestión* han sido co-citados en cuatro artículos.
En los niveles de citación y co-citación 3 no encontramos ningún grupo de artículos durante los años 1950 a 1979. En el período de 1980 a 1984 hemos identificado dos grupos. El primero está constituido por cuatro trabajos y su temática refleja el área de investigación de la *Dislexia-disgrafía*. Los autores que integran este grupo son todos especialistas notables en el estudio de las deficiencias del lenguaje. El segundo grupo reúne tres investigaciones que tratan el tema de las carencias afectivas familiares como factor determinante del retraso mental y de los desórdenes de personalidad. Sus autores abordan esta temática desde el punto de vista de la teoría psicodinámica, de carácter psicoanalítico.
Al reducir a dos el nivel de citación y co-citación hemos obtenido un mayor número de grupos.

22. Los distintos grupos de documentos identificados a través de la técnica de co-citación, revelan el contenido temático de las distintas áreas de investigación en Educación Especial.
23. En el ámbito de la Educación Especial no ha existido una orientación teórica ni metodológica dominante. La bibliografía citada en los artículos revela una serie de orientaciones temáticas cambiantes en los distintos momentos de su evolución.

CONCLUSIONES

1. Desde una perspectiva teórica, la ciencia como objeto de investigación se nos presenta como un fenómeno complejo que requiere un enfoque transdisciplinario para poder descubrir las complejas relaciones internas entre sus aspectos cognitivos, sociales y psicológicos. Por otra parte, el estudio de la ciencia requiere pluralidad metodológica comprendiendo tanto las investigaciones empíricas como el análisis lógico, teórico-epistemológico y la reflexión crítica. La integración conceptual fruto de ambas metodologías posibilitará la formulación de una verdadera Teoría de la Ciencia.
2. En la dimensión metodológica, la bibliometría ofrece técnicas y modos de análisis que permiten aproximarnos de forma objetiva al estudio de dimensiones importantes de la realidad científica.
3. Desde un punto de vista instrumental, las bases de datos de los estudios bibliométricos y los índices de citas constituyen instrumentos importantes, tanto para la recuperación de la información bibliográfica como para la realización de investigaciones históricas, sociológicas o filosóficas de la ciencia.
4. Por último, a partir del análisis de contenido y del análisis bibliométrico hemos llegado a establecer una serie de hechos que describen empíricamente la evolución y situación actual de la investigación en Educación Especial en España.

BIBLIOGRAFÍA

Bookstein, A. «Patterns of scientific productivity and social change: A discussion of Lotka's law and bibliometric symmetry». *Journal of American Society for Information Science*, 28 (4), 1977, pp. 206-210.

Bradford, S. C. «Sources of information on specific subjects». *Engineering*, 137, 1934, pp. 85-86.

— *Documentation*. London, Crosby Lockwood, 1948.

- Calatayud Soler, R. y Sala Such, E. «Evolución y desarrollo de los contenidos pedagógicos en la revista *Bordón*». *Bordón*, 36 (252), 1984, pp. 297-320.
- Carpintero, H. «La psicología actual desde una perspectiva bibliométrica: Una introducción», en H. Carpintero y J. M. Peiró (Dir.), *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica*, Valencia, Alfaplus, 1981, pp.25-39.
- Carpintero, H.; Peiró, J. M. y Quintanilla, I. «El Anuario de Psicología (1969-1974). Un estudio estadístico y bibliométrico». *Anuario de Psicología*, 16, 1977, pp. 23-24.
- Cole, S. «The growth of scientific knowledge. Theories of deviance as a case study», en L. A. Coser (Ed.), *The idea of social structure. Papers in honor of Robert K. Merton*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1975, pp. 175-220.
- Cole, J. R. y Zuckerman, H. A. «The emergence of a scientific speciality: A sociological study of the Sociology of Science», en L. A. Coser (Ed.), *The idea of social structure*, 1975, pp. 139-174.
- Garfield, E. *Citation indexing: Its theory and application in science, technology and humanities*. New York, John Wiley and Sons, 1979.
- Garfield, E.; Malin, M. V. y Small, H. «Citation data as science indicators», en Y. Elkana, J. Lederberg, R. K. Merton, A. Thackray y H. Zuckerman (Eds.), *Towards a metric of science: The advent of science indicators*, New York, John Wiley and Sons, 1978, pp. 179-207.
- Garfield, E.; Sher, I. H. y Torpie, R. J. *The use of citation date in writing the history of science*. Philadelphia, Institute for Scientific Information, 1964.
- Garvey, W. D. *Communication: The essence of science. Facilitating information exchange among librarians, scientists, engineers and students*. Oxford, Pergamon Press, 1979.
- Garvey, W. D. y Griffith, B. C. «Scientific communication as a social system». *Science*, 157, 1967, pp. 1011-1016.
- «Scientific communication: Its role in the conduct of research and creation of knowledge». *American Psychologist*, 25, 1970, pp. 349-362.
- Gotor Sicilia, A. «La variable revista en la literatura científica». *Fundación Juan March, Serie Universitaria*, 194, 1982.
- Griffith, B. C.; Small, H. G.; Stonehill, J. A. y Dey, S. «The structure of scientific literatures. II. Toward a macro and microstructure for science». *Science Studies*, 4, (4), 1974, pp. 339-365.
- Gustin, B. H. «Charisma, recognition and the motivation of scientists». *American Journal of Sociology*, 78 (5), 1973, pp. 1119-1134.
- Katz, D. y Kahn, R. J. *The social psychology of organizations*. New York, Wiley, 1966.

- Kessler, M. M. «Bibliographic coupling between scientific papers». *American Documentation*, 14 (1), 1963, pp. 10-25.
- King, D. W.; Lancaster, F. W.; McDonald, D. D.; Roderer, N. K. y Wood, B. L. *Statistical indicators of scientific and technical communication (1960-1980)*. Volumen II: *A research report*. Rockville, Maryland; King Research Inc., Center for Quantitative Sciences, 1976.
- López Piñero, J. M. *El análisis estadístico y sociométrico de la literatura científica*. Valencia, Centro de Documentación e Informática Médica, Facultad de Medicina, 1972.
- «Estudio preliminar. La obra de Price y el análisis estadístico y sociométrico de la literatura científica», en D. J. S. Price, *Hacia una ciencia de la ciencia*, Barcelona, Ariel, 1973, pp. 7-19.
- Lotka, J. «The frequency distribution of scientific productivity». *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 16 (12), 1926, pp. 317-323.
- Lindsey, D. *The scientific publication system in social science*. San Francisco, Jossey-Bass, 1978.
- Marshakova, I. V. «System of document connections based on references». *Scientific and Technical Information Serial of VINITI*, 6, 1973, pp. 3-8.
- Merton, R. K. *La Sociología de la Ciencia. Investigaciones teóricas y empíricas* (2 vols.). Madrid, Alianza, 1977.
- Narin, F. *Evaluative Bibliometrics: The use of publication and citation analysis in the evaluation of scientific activity*. Cherry Hill, NJ, Computer Horizons, 1976.
- Osburn, C. B. «The place of the journal in the scholarly communications system». *Library Resources and Technical Services*, 1984, pp. 315-324.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. *Los Congresos Nacionales de Pedagogía*. Valencia, Nau Llibres, 1985.
- Price, D. J. S. «Networks of scientific papers». *Science*, 149, 1965, pp. 510-515.
- *Hacia una ciencia de la ciencia*. Barcelona, Ariel, 1973. (Trabajo original publicado en 1963.)
 - «A general theory of bibliometric and other cumulative advantage processes». *Journal of the American Society for Information Science*, 27 (5), 1976, pp. 292-306.
 - «Toward a model for science indicators», en Y. Elkana, J. Lederberg, R. K. Merton, A. Thackray y H. Zuckerman (Eds.), *Toward a metric of science: The advent of science indicators*, New York, John Wiley and Sons, 1978, pp. 69-95.
 - «Ciencia y tecnología: distinciones e interrelaciones», en B. Barnes (Comp.), *Estudios sobre Sociología de la Ciencia*, Madrid, Alianza, 1980, pp. 163-177. (Trabajo original publicado en 1969.)

- Schrader, A. M. «Teaching bibliometrics». *Library Trends*, 30 (1), 1981, pp. 151-172.
- Small, H. «Co-citation in the scientific literature: A new measure of the relationship between two documents». *Journal of the American Society for Information Science*, 24 (4), 1973, pp. 265-269.
- «A co-citation model of a scientific speciality: A longitudinal study of collagen research». *Social Studies of Science*, 7, 1977, pp. 139-166.
- Small, H. y Griffith, B. C. «The structure of scientific literatures. I. Identifying and graphing specialties». *Science Studies*, 4 (1), 1974, pp. 17-40.
- Smith, L. C. «Citation analysis». *Library Trends*, 30 (1), 1981, pp. 83-106.
- Sullivan, D.; White, D. H. y Barboni, E. J. «Co-citation analysis of science: An evaluation». *Social Studies of Science*, 7, 1977, pp. 223-240.
- Terrada, M. L. y Navarro, V. «La productividad de los autores españoles de bibliografía médica». *Revista Española de Documentación Científica*, 1 (1), 1978, pp. 9-19.

REGLAS GENERALES PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Director. Este los enviará al Consejo de Redacción para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista de Educación.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados a máquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4 por una sola cara, a dos espacios.

3. La extensión de los trabajos no sobrepasará las treinta páginas.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del libro subrayado, lugar de edición, editorial y año de edición.

b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del trabajo, nombre de la revista subrayado, número de volumen subrayado, número de la revista cuando proceda, entre paréntesis, año de publicación y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

5. En las citas textuales irá entrecorrido y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y la página o páginas de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

6. Las tablas deberán ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.

7. Los gráficos se presentarán en papel vegetal o fotografía. (Nota: Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación.)

8. El consejo de redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

9. La corrección de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografía usada por los autores.

SUMARIO

RAZÓN PRÁCTICA Y EDUCACIÓN

PATTI LATHER: *El posmodernismo y las políticas de ilustración.*—MADAM SARUP: *Nietzsche y la Educación.*—WALTER HERZOG: *La banalidad del bien. Los fundamentos de la educación moral.*—AUGUSTO HORTAL ALONSO: *Educación y libertad.*—AUGUSTO KLAPENBACH MINOTTI: *Ética, conocimiento y educación.*—M.^a ROSA BUXARRAIS ESTRADA, MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN, JOSEP M.^a PUIG ROVIRA y JAUME TRILLA BERNET: *Educación moral, ética y reforma del sistema educativo. Apuntes para una propuesta curricular.*—KATHLEEN CASEY: *Profesores y valores. La aplicación progresista de la religión en la educación.*—JENNIFER M. GORE: *La ética foucaultiana y la pedagogía feminista.*—AGUSTÍN VELLOSO: *La educación sobre las drogas en el mundo occidental.*—JEAN CLAUDE FORQUIN: *La justificación del currículum y la cuestión del relativismo.*—CLEO H. CHERRY-HOLMES: *Reclamación de pragmatismo para la educación.*

JOSÉ ANTONIO BUENO ÁLVAREZ y CELEDONIO CASTANEDO SEGADAS: *Conducta interpersonal expresada y deseada en inclusión, control y afecto, de administradores escolares.*—JOSÉ LUIS VILLALAIN BENITO: *Los valores dominantes en la sociedad española de los noventa: su progresiva homogeneización y su polarización en el mundo de lo privado.*—CARLOS PALACIOS y FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ: *Resolución de problemas de Química, mapas conceptuales y estilo cognitivo.*—MANUEL LORENZO DELGADO: *El profesor asesor y el diseño colaborativo del plan de asesoramiento.*

CIDREE: *El programa de CIDREE sobre valores en la enseñanza en Europa.*—KLAUS HÜFNER, JOHN W. MEYER y JENS NAUMANN: *Investigación sobre política educativa comparada: perspectiva de la sociedad mundial.*—LESLIE C. ELIASON, INGEMAR SÄGERLIND, RICHARD L. MERRITT y HANS WEILER: *Educación, Ciencias Sociales y Política pública: una crítica de la investigación comparada.*—GRUPO DE TRABAJO «INFORME EDUCATIVO» DEL INSTITUTO MAX-PLANCK: *El sistema educativo en la República Federal de Alemania.*

M.^a JESÚS ROMERA IRUELA: *Potencialidad de la Bibliometría para el estudio de la Ciencia. Aplicación a la educación especial.*



Ministerio de Educación y Ciencia

Centro de Publicaciones